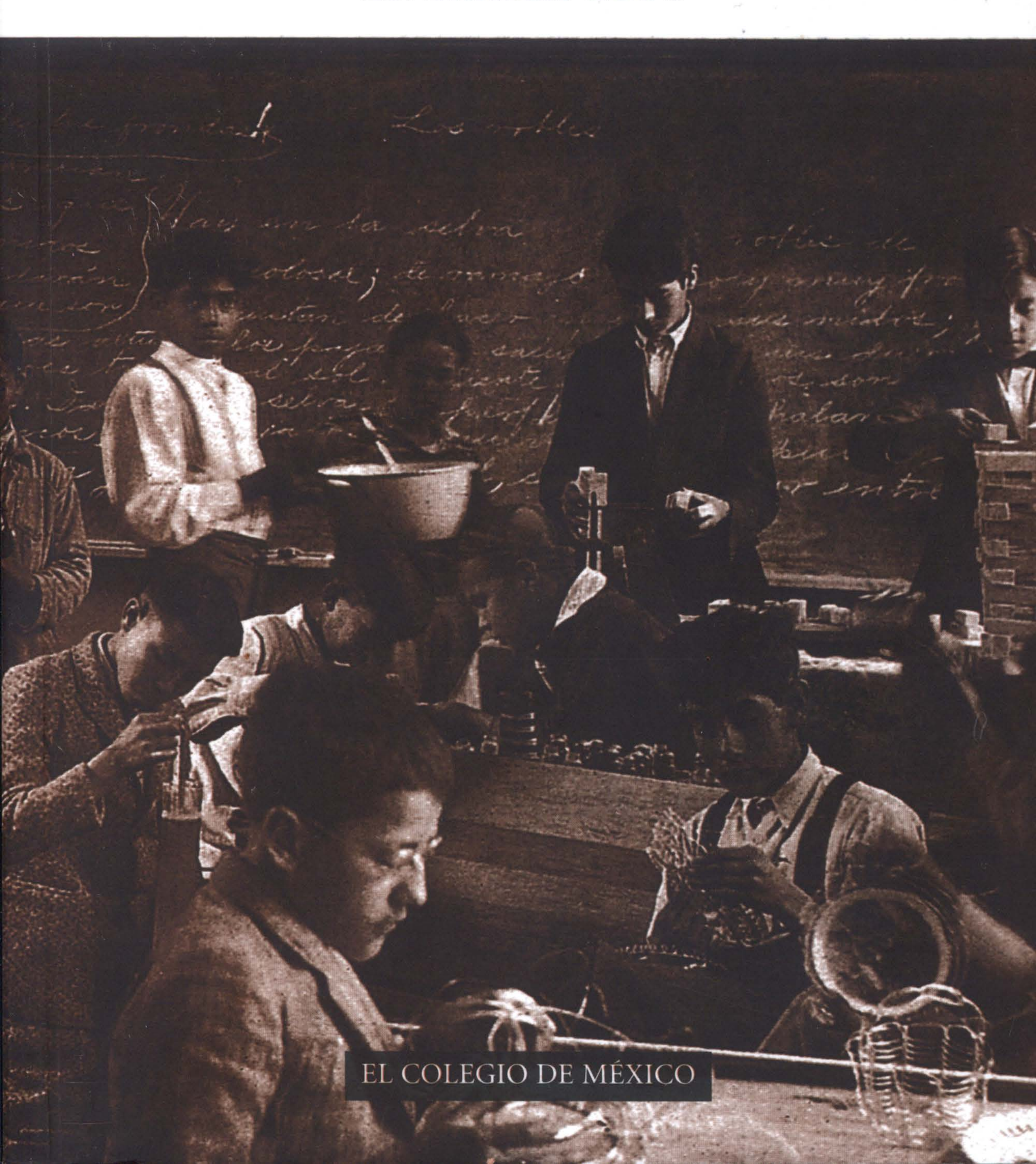
GOBIERNOS REVOLUCIONARIOS Y EDUCACIÓN POPULAR EN MÉXICO, 1911-1928

ENGRACIA LOYO



EL COLEGIO DE MÉXICO

GOBIERNOS REVOLUCIONARIOS
Y EDUCACIÓN POPULAR EN MÉXICO, 1911-1928

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

GOBIERNOS REVOLUCIONARIOS Y EDUCACIÓN POPULAR EN MÉXICO, 1911-1928

Engracia Loyo

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.





EL COLEGIO DE MÉXICO

370.972
L9231g

Loyo Bravo, Engracia
Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928 / Engracia Loyo. -- México : El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2003.
xix, 369 p. ; 22 cm.

ISBN 968-12-0844-7

1a ed., 1999
1a reimp., 2003

1. Educación rural -- México -- Historia -- 1910- . 2. Educación -- México -- Historia -- 1910- 3. Educación y estado -- México -- Historia -- 1910- 4. México -- Historia -- Revolución, 1910- 5. Educación -- Leyes y legislación -- México. I. t.

Taller de Artes Manuales en la
Escuela Industrial, AGN Enrique Díaz,
Ca. 1920.

Portada de María Luisa Martínez Passarge

Primera reimpresión, 2003
Primera edición, 1999

ISBN 968-12-0844-7

Impreso en México

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE
LA RECONSTRUCCIÓN, 1920-1924

TERCERA PARTE
LA MODERNIZACIÓN, 1924-1928

INTRODUCCIÓN

ENGRACIA LOYO B.

En el umbral del siglo XXI México enfrenta, en materia educativa, retos y obstáculos similares a los de las postrimerías del porfiriato, los años de lucha armada y los años veinte. Para las autoridades, en la actualidad, la difusión de la educación básica constituye, igual que para los gobiernos revolucionarios, la meta prioritaria y a la vez el mayor desafío. Los educadores aún se desvelan por encontrar los medios idóneos para llevar las primeras letras a centenares de comunidades aisladas, dispersas y heterogéneas. Las desfavorables condiciones económicas y sociales de buena parte de la población son aún el mayor enemigo del sistema escolar. La deserción y el ausentismo todavía obstaculizan su obra. Programas desligados de las necesidades y exigencias de la vida diaria alejan a muchos alumnos y convierten a la escuela en una agencia ajena a sus intereses inmediatos. La búsqueda de mecanismos para incrementar la demanda educativa y garantizar que los estudiantes completen el ciclo escolar básico obsesiona hoy, tanto como en la década de los años veinte. Vencer la resistencia a la escuela sigue siendo un reto, la permanencia en ella, una utopía.

Los responsables de la educación tienen ante sí el mismo desafío que sus antecesores: formar una nación homogénea sin atentar contra la identidad de los habitantes de la miriada de pequeños mundos diversos, celosos de sus culturas y su etnicidad, que pueblan el territorio. En los programas y planes del presente, como antaño, predomina el interés por los indígenas. Sin embargo, aún se busca una educación "pertinente" que los asimile a la vida nacional y al mismo tiempo les facilite la relación con su entorno. Las autoridades reconocen que todavía se carece de la infraestructura adecuada para extender servicios a numerosas regiones. Buena parte de la población sigue aislada física y culturalmente.

A pesar de las innovaciones tecnológicas, de los avances en los medios de comunicacion y de las reformas pedagógicas, hoy como en décadas pasadas, el maestro es considerado el agente y responsable principal del proceso educativo, por lo que su formación y la actualización de sus conocimientos son intereses prioritarios del gobierno. Pero no obstante la importancia que se otorga a su labor, continúa la lucha por lograr la revaloración social del magisterio.

Como en el siglo pasado y en los albores del presente, la fe en la educación es inquebrantable: se le atribuyen poderes ilimitados de cambio, se le considera un factor indispensable del desarrollo y un camino viable para superar la pobreza, combatir la ignorancia y la desigualdad.[1] Nuestros contemporáneos aspiran a lograr "la equidad", multiplicar las oportunidades educativas y formar seres humanos responsables que participen en todos los ámbitos de la vida social. Comparten la creencia de los ideólogos de los gobiernos revolucionarios de que una educación vinculada con las necesidades e intereses de la población redundará en una mejor manera de vivir. Igual que Vasconcelos y Sáenz en los años veinte, las autoridades de hoy hacen hincapié en la necesidad de atender también a los adultos y en que la escuela forme para el trabajo y estimule la productividad.

A finales del milenio, la educación nacional sigue conservando las características que ostentaba en el porfiriato y que consagró la Constitución de 1917: laica, obligatoria y gratuita. Los acelerados cambios de la faz mundial y los sorprendentes adelantos científicos no han evitado que muchos objetivos y soluciones en el campo educativo sean los mismos que en las primeras décadas del siglo.

Esta similitud de retos, metas y estrategias hacen pertinente una retrospectiva histórica para derivar experiencias que faciliten la comprensión y la solución de los problemas del presente.

Este libro es fundamentalmente una historia de los desafíos que enfrentaron y de los mecanismos a los que recurrieron los educadores de la Revolución de los años veinte para crear un sistema de educación popular. Esto significaba difundir la enseñanza escolar en un país donde la mayoría de la población se encontraba atada a la tierra, era analfabeta y se distinguía por su heterogeneidad étnica y cultural. El mayor de los desafíos fue, quizá, la búsqueda del camino para penetrar en comunidades que eran verdaderos universos cerrados, aferradas a culturas ancestrales. Para llegar a ellas había que luchar contra las barreras ideológicas, romper resistencias, inculcar nuevos patrones de vida, formar maestros con mística de servicio, crear pedagogías y enfrentar fuerzas hostiles.

En primer lugar, esta obra es una historia de la política educativa del gobierno federal. Pretende explicar por qué los dirigentes revolucionarios se aferraron a la educación escolar como medio para reconstruir el país, formar una nación homogénea y, al mismo tiempo, fortalecer y legitimar su propio poder. Intenta comprender el papel crucial que desempeñó dicha educación durante dos décadas significativas en la formación del Estado mexicano: la primera, de lucha armada y la segunda, de reconstrucción.

[1] Programa de desarrollo educativo. México: Secretaría de Educación Pública, 1996.

Asimismo, la presente investigación busca analizar tanto la función protagónica que los dirigentes revolucionarios asumieron en la educación escolar relegando a los particulares, corporaciones y poderes locales, como la que ésta cumplió, a su vez, en el esquema de los representantes del gobierno federal, principalmente en los de la dinastía sonorense. Los mandatarios no lograron desprenderse de la idea decimonónica de que la educación era la panacea que haría desaparecer varios males; más aún, para ellos representó la expresión de su compromiso con un pueblo que estuvo presente en la lucha revolucionaria, con demandas y exigencias que no podían desoír, y del que no podían prescindir para gobernar. Además, la escuela era, para estos gobernantes, un elemento (el principal) para crear una nación civilizada, difundir un mínimo de saberes, formar nuevos hábitos y terminar con creencias retardatarias, fanatismos y pensamientos mágicos que, a su manera de ver, constituían un lastre para el avance del país. La escuela contribuiría, según ellos, a disminuir la distancia abismal entre el mundo rural y el urbano, atenuando las injusticias y desigualdades. Se esperaba que combatiera también, lealtades a pequeñas patrias y ayudara a imbuir en el pueblo el concepto de nación.

Por otro lado, la creación de un sistema de educación federal permitiría al gobierno central ampliar su radio de acción, le garantizaría presencia en regiones que le eran inaccesibles y le abriría las puertas a lugares estratégicos para debilitar cotos de poder. Era, según las autoridades, un vehículo idóneo para la centralización.

El trabajo sigue de cerca el afán de los educadores por buscar filosofías educativas congruentes con los cambios de la época, afán que se tradujo en la adopción de diversas pedagogías que deberían guiar la enseñanza escolar: el racionalismo, la escuela del trabajo, la pedagogía de la acción y la escuela socializada. Así se pretendió moldear un nuevo hombre, consciente de sus deberes con la sociedad y con su patria, y de su responsabilidad en la construcción de un orden social más justo.

En esta historia se entretejen varias más; entre ellas, una de las tantas que se pueden contar sobre las diversas reacciones que provocó, en muchas comunidades rurales, la intromisión de agencias y agentes que amenazaban su vida y sus costumbres: escuelas y maestros. Pretende dar testimonio de la lucha de numerosos grupos por salvaguardar su cultura, por conservar y cambiar al mismo tiempo, y también de su esfuerzo por adaptar las enseñanzas oficiales a sus necesidades, por amalgamarlas con sus prácticas cotidianas y costumbres, por aceptar lo útil y desechar lo dañino. Esta historia trata de seguir de cerca un proceso educativo que transforma a la vez a educandos y educadores. Es la historia de la relación cotidiana que se forjó entre pueblo y autoridades a partir de la construcción de un sistema escolar que se fue levantando día a día, sobre la marcha, recogiendo experiencias, estirando y

aflojando, derrumbando y volviendo a levantar, concediendo e imponiendo. Estas páginas muestran esta tarea como un proceso accidentado cuyo éxito dependía de la habilidad de negociación entre las partes, y la pugna entre fuerzas desiguales, pero no necesariamente antagónicas, en la que ambos contendientes aprovechaban sus propias armas. En esta lucha no había ganadores ni vencidos, pues las dos partes hacían concesiones y las dos obtenían algún provecho.

Otro tema es el de la "federalización" de la enseñanza. La expansión del sistema federal provocó una reacción inmediata y desigual en las diversas entidades y en los poderes locales. Entre el gobierno central y las autoridades estatales se firmaron pactos y convenios que generaron nuevas relaciones, en ocasiones amistosas, pero con mayor frecuencia conflictivas. La creciente presencia e intromisión del ejecutivo federal estimuló el esfuerzo de varios gobernadores por evadir la tutela del centro y por reafirmar su autonomía. Muchos sostuvieron proyectos educativos no sólo distintos a los del gobierno federal sino, incluso, antagónicos. La República mostró ser un mosaico en cuanto a su conformación étnica.

Esta investigación exalta también una tarea heroica, ya varias veces reconocida en la historia de la educación: la de los maestros y su esfuerzo para dar vida a la escuela. Pretende ser un modesto homenaje al tesón con que desempeñaban las más versátiles tareas, al valor con que respondían a circunstancias y a obstáculos impredecibles. Encomia la inventiva del maestro para suplir carencias, su coraje para adaptarse a un medio adverso donde, con frecuencia, no era aceptado, su ingenio para forjar una escuela a la medida de la comunidad. Es una versión, sin duda muy optimista, que sólo toma en cuenta debilidades y errores y sigue la trayectoria del maestro como enemigo de la dictadura, difusor de ideas libertarias, soldado en las huestes revolucionarias, misionero, promotor social y aliado de los campesinos en su lucha por mejores condiciones de vida.

Es también una historia que intenta asomarse a la vida cotidiana de algunas escuelas para saber cómo se aprendía a leer, a escribir y a contar; para conocer ensayos pedagógicos, métodos y textos. Describe una escuela que era para todos, para niños y adultos por igual, que con frecuencia se convertía en ejemplo del barrio o de la comunidad y buscaba responder a sus necesidades inmediatas incluso en detrimento de la instrucción escolar. Era una escuela que recogía y difundía saberes, intentaba crear nuevos hábitos y combatir vicios, que iba más allá de las aulas, llegaba al huerto, al taller y al campo de juegos. Era una escuela que intentaba transformar su entorno en salón de clases, y recurría al auxilio de los textos y el teatro para completar su acción educativa.

En esta historia se entrevera también una historia dolorosa: la del empeño por asimilar a los grupos étnicos, bienintencionada sin duda, pero

que tuvo un precio muy alto. Sigue de cerca algunos caminos recorridos por el gobierno en pos de la "redención" del indio, de los errores cometidos y del costo de estas experiencias sobre su indianidad. Observa a las instituciones y políticas para "civilizar" a los indios y da testimonio de la lucha de éstos para defender su identidad y su cultura.

Esta obra es, fundamentalmente, una historia de la educación rural porque entre 1910-1930 México era un país de campesinos: 75% de la población vivía en el campo y se ganaba la vida con trabajos agrícolas, pero sobre todo porque a partir de los años de la lucha armada el ejecutivo federal centró sus esfuerzos en "redimir" a la población rural por medio de la escuela.

El libro está dividido en tres partes que abarcan, cada una, un periodo: la primera, recorre los años de la lucha armada y da cuenta de las acciones más significativas de los gobiernos revolucionarios en el campo educativo. La segunda, examina la etapa del gobierno de Álvaro Obregón, conocida como "la reconstrucción". La tercera parte, corresponde a los años del gobierno de Calles, un periodo de "modernización" con el cual concluyó la era de los sonorenses y, supuestamente, de los caudillos. A pesar de permanencias y continuidades, cada etapa y cada gobierno imprimieron características particulares al sistema educativo. La década de los treinta, llevó al mundo y al país por nuevos rumbos que, en el campo de la educación, se reflejaron en la radicalización de objetivos y estrategias. Por su singularidad e importancia estos años merecen estudio aparte.

El punto de partida de esta historia es la emisión de la Ley de Escuelas Rudimentarias, en 1911; con ello culminó la política centralizadora de Porfirio Díaz, que abrió la puerta a la intervención del ejecutivo federal en el ámbito educativo nacional. Esta ley fue un parteaguas y, al mismo tiempo, un puente entre dos periodos, el porfiriato y la Revolución, en los que hay más continuidades que rupturas educativas.

Pretendo en este trabajo mostrar el efecto de los cambios del país en la escuela y, a la vez, la participación de ésta en el cambio. La escuela contribuyó, a mi manera de ver, a alertar a un pueblo cuya voz se dejó oír con más fuerza en la década siguiente y esto fue un invaluable apoyo en los cambios estructurales.

Intento también presentar a la escuela como el resultado de la acción conjunta, aunque no siempre armónica, de autoridades, maestros, alumnos y otros agentes. En todo el trabajo está implícita la idea de que la escuela, en particular la rural, se alejó de las directivas oficiales, y que éstas fueron modificadas por los maestros y por las comunidades mismas en el terreno de los hechos. A mi manera de ver, el proyecto educativo del Estado enfrentó resistencias y no pudo imponerse al pie de la letra, pero muchas veces resultó enriquecido en provecho del pueblo.

Los años que comprende este libro han sido especialmente atractivos para los investigadores, aunque en forma muy desigual. La etapa de lucha armada fue olvidada por largo tiempo, quizá por ser vista por los estudiosos como una edad media entre la época de oro de la pedagogía mexicana y el renacimiento educativo que generó Vasconcelos. Pero lejos de ser un periodo de oscurantismo, durante los años de la Revolución se preservaron y enriquecieron los avances educativos del porfiriato, se mantuvieron vivas las bases de la uniformidad y se hizo acopio de ideas, leyes, propuestas y experiencias que dieron sus mayores frutos en las décadas siguientes. La guerra civil, como es obvio, repercutió negativamente en la matrícula escolar, pero a cambio, estimuló el aprendizaje por otros medios. Gracias a la Ley de Escuelas Rudimentarias, el gobierno federal pudo ir más allá de su tradicional función normativa y establecer escuelas en todo el país, antecedente importante de la federalización educativa. El trabajo pretende rescatar aquellas acciones que fueron importante avance en la creación del sistema de educación popular, como algunas iniciativas de autoridades locales, durante los años en que la lucha armada causó la fragmentación del poder central, retomadas más tarde por el ejecutivo.

Si bien, la bibliografía sobre la historia política, social y económica de la revolución (1910-1920) es riquísima, las fuentes para el estudio de la historia de la educación son escasas. La historiografía es pobre y buena parte de los archivos escolares fueron destruidos. El caos que caracterizó al periodo sólo permite una historia en retazos; el poco material accesible debe ser armado pieza a pieza como en un rompecabezas; pero el resultado muestra una etapa rica en proyectos, debates y logros.

Por el contrario, el gobierno de Álvaro Obregón (1924-1928), que brilla por el magnetismo y la acción dinámica del secretario José Vasconcelos, ha sido el favorito de los estudiosos. La Revolución y los años siguientes han quedado opacados por esta etapa. La dinastía sonorense que asumió el poder a principios de los años veinte y lo conservó durante más de una década, se enfrentó a la tarea de reconstruir un país devastado por la guerra civil. El vigoroso impulso que estos gobernantes dieron a la educación, en particular a la rural, contrastó con la tibieza con que respondieron a otras demandas populares.

Si bien la labor de Vasconcelos, primer secretario de la flamante Secretaría de Educación Pública, ha sido ensalzada repetidamente, otros protagonistas y sobre todo el pueblo han sido olvidados. La historiografía ha dado prioridad al análisis de la política y la ideología educativa y ha relegado otros aspectos como la repercusión de la escuela y agencias educativas en las comunidades. Sobre la vida cotidiana de la escuela aún queda mucho que decir. El archivo de la Secretaría de Educación Pública apenas ha sido explorado y continúa ofreciendo al investigador un rico material para ver la

otra cara de la moneda: las diversas respuestas a la política expansionista del gobierno federal, el verdadero significado del federalismo, las relaciones entre autoridades locales y federales, y de ambas con la SEP y con otros grupos de poder, los obstáculos que enfrentaron los primeros maestros misioneros y los medios a que recurrieron para entrar en contacto con el medio rural.

El gobierno de Calles ha sido otro periodo poco atractivo para los investigadores, en parte porque se considera, erróneamente, que echó abajo la labor de Vasconcelos. La mayoría de los maestros y autoridades continuaron en la misma senda, extendiendo la escuela rural y predicando el mismo evangelio educativo; pero también rectificaron rumbos e introdujeron sus propias innovaciones. La educación era un elemento indispensable en el esquema de gobierno del último sonorense en el poder. Calles trató de fortalecer la independencia económica de México mediante un proyecto de modernización del campo, que incluía créditos, sistema de irrigación y capacitación técnica.

Los años de la presidencia de Calles, en particular los dos últimos, están marcados por su enfrentamiento con la Iglesia y con grupos conservadores a propósito del problema educativo. La defensa de ésta de su derecho a educar desencadenó una serie de enfrentamientos que tuvieron como epílogo una guerra sangrienta: la Cristiada.

El gobierno de Calles es un libro abierto para el investigador. El régimen, quizá más que ningún otro, dio a conocer su obra mediante numerosas publicaciones, monografías, memorias, boletines y noticias estadísticas. El flamante Departamento de Estadística cuantificó la acción educativa en el amplio panorama nacional.

Dentro de la amplia y extensa bibliografía tres obras en particular despertaron mi interés y cariño por el tema: *México y su revolución educativa*, del maestro Isidro Castillo; *Nacionalismo y educación en México*, de Josefina Zoraida Vázquez, y *El reto de la pobreza y el analfabetismo en México*, de Ramón Eduardo Ruiz. El monumental trabajo de Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México*, fue obra de consulta imprescindible y guía constante para mi investigación. La obra de Mary Kay Vaughn, *Estado, educación y clases sociales*, que rescata el periodo de la Revolución del olvido, me hizo poner atención en continuidades y rupturas. La obra de Claude Fell, *Los años del Águila*, el estudio más completo que existe sobre la labor educativa de José Vasconcelos, fue un apoyo invaluable para mi trabajo.

Los boletines, las memorias y las publicaciones periódicas de la SEP, los diarios y la prensa se convirtieron en mis principales herramientas. De especial utilidad e interés fueron las revistas para maestros, los libros de texto y los testimonios del Archivo de la palabra del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Del Archivo Histórico de la SEP, al que recurrí con

frecuencia, consulté una muestra, pues su acervo es inagotable. El Archivo del Fideicomiso Plutarco Elías Calles-Fernando Torreblanca, indispensable para el estudio de este periodo, me proporcionó importantes documentos sobre educación rural.

Más allá de la historia oficial, de las leyes, planes, programas, reglamentos y estatutos, hay otra historia, la de los protagonistas, la que cuentan los maestros y alumnos. Sus voces están presentes en estas páginas. Ellas muestran una escuela con personajes de carne y hueso, con temores, éxitos, fracasos, decepciones y esperanzas. Son testimonio también del abismo entre las intenciones y la práctica, entre la teoría y la realidad.

Mi especial agradecimiento a los cientos de maestros que, por medio del concurso "Los maestros y la cultura nacional", me contaron su historia e hicieron que la escuela cobrara vida.

La lectura de diversos autores como Roger Chartier, Erick Hobsbawn y James C. Scott, entre otros, me ayudó a salir de los estrechos confines de la historia oficial, para ver la historia desde "abajo", a comprender el comportamiento popular frente a las directivas del gobierno. La visión revisionista y desmitificadora de la revolución mexicana y el Estado que sostiene Alan Knight, fue una llamada de atención para tratar de evitar una postura demasiado estatista.

En todo momento intenté comparar los lineamientos de la SEP y los discursos, memorias e informes oficiales con los reportes de inspectores, misioneros, autoridades locales y observadores, y todos éstos con los recuerdos y testimonios de maestros, padres de familia y alumnos. Traté de impedir que los inevitables prejuicios e intereses personales afectaran la comprensión del tema. El diálogo con mis compañeras de seminario, colegas e interesados en el tema me hicieron confrontar y repensar mis puntos de vista. Con frecuencia los modifiqué gracias a sus observaciones.

Estoy en deuda con personas e instituciones. Mi agradecimiento a El Colegio de México, en donde colaboro desde que inicié la investigación y a los diversos directores del Centro de Estudios Históricos que la han apoyado. Gracias especialmente a la doctora Josefina Z. Vázquez, directora del Seminario de Educación del que formo parte. Agradezco también a mis compañeras de seminario, Mflada Bazant, Teresa Bermúdez, Pilar Gonzalbo, Cecilia Greaves, Dorothy Tanck, Valentina Torres Septién, su invaluable amistad, su constante e incondicional apoyo y sus desinteresadas observaciones a mi trabajo. Mi especial agradecimiento a Anne Staples por su paciente y generosa revisión del manuscrito, por sus enérgicas críticas y sus atinadas sugerencias. Romana Falcón leyó y comentó parte del trabajo. Berta Ulloa generosamente me permitió revisar su archivo personal de la Revolución mexicana. Gracias a ambas. Gracias también al amable y servicial personal del archivo de la SEP, al de la Hemeroteca Nacional, al personal del Archivo

Histórico de Condumex y a los bibliotecarios de El Colegio de México en los que siempre tuve aliados para conseguir obras de difícil acceso. Las amables compañeras del Archivo Histórico del Fideicomiso Plutarco Elías Calles-Fernando Torreblanca y su excelente archivo, me hicieron sentir en casa. Imposible mencionar a todas y cada una de las secretarias del Centro de Estudios Históricos quienes siempre estuvieron dispuestas a solucionar los problemas técnicos y ayudar en lo que fuera necesario.

Espero despertar el interés de maestros, pedagogos, alumnos y estudiosos de la educación y de todos aquellos comprometidos con el arte de educar. Mi mayor anhelo es que la lectura de esta obra contribuya a enriquecer su trabajo.

México, D. F., 1995.

Primera Parte

LOS AÑOS DE LUCHA, 1911-1920

EL LEGADO DEL PORFIRIATO

LOS AGUDOS CONTRASTES

El México de Porfirio Díaz era multifacético: generoso para la alta burguesía, los banqueros y los grandes terratenientes; acogedor para el capital extranjero; frío y distante para las clases trabajadoras. A finales del porfiriato, el crecimiento económico y la modernización del país eran notables, pero sus beneficios, discutibles. El largo periodo de estabilidad había propiciado el florecimiento de la minería, el despegue de la industria y la creación de una importante infraestructura. Una extensa red ferroviaria comunicaba a sectores antes aislados, fomentaba el comercio interno y lo integraba al mercado internacional. México, como exportador de materias primas y consumidor de bienes manufacturados, necesariamente dependía del capital extranjero y de las fluctuaciones del mercado exterior. La consecuencia fue la yuxtaposición de una economía capitalista a otra de subsistencia, lo que agudizó las desigualdades sociales. Hacia principios del siglo XX se vivían violentos contrastes: frente a una pequeña, pero pujante burguesía industrial y agrícola, una miserable clase trabajadora soportaba sobre sus espaldas el peso del incipiente desarrollo económico.

Uno de los problemas que enfrentaba el régimen era el aislamiento físico y cultural que, a pesar de las nuevas vías de comunicación, afectaba a una buena parte de la población rural. La conformación del territorio, la heterogeneidad cultural, el desconocimiento de la lengua castellana por parte de muchos millones de habitantes, y el analfabetismo de casi 80% de la población eran obstáculos que parecían insalvables para lograr cualquier cambio.

El problema educativo había sido preocupación central de autoridades, maestros y aun del mismo presidente. Para todos ellos la educación era la base del progreso y de la prosperidad y un elemento clave para lograr la unidad nacional, meta prioritaria del régimen. En palabras de Justo Sierra, "era el factor capital de la obra de nuestra unificación".[1] Paradójicamente poco se hizo para ampliar el alcance del sistema escolar.

La expansión de la educación primaria durante el porfiriato fue considerable, pero insuficiente. A primera vista, el crecimiento es sorprendente. La cantidad de escuelas oficiales se duplicó entre 1872 y 1910 (de 4 492

[1] J. Sierra, 1948, p. 118.

a 9 692). No obstante, el porcentaje de los que sabían leer y escribir aumentó apenas de 14.39 a. 19.74. Según las estadísticas más confiables, 9 141 650 individuos mayores de 6 años, de una población total de 15 103 543, eran analfabetas.[2]

Según Jorge Vera Estañol, quien se hizo cargo de la Secretaría de Instrucción Pública durante los dos últimos meses de la administración porfirista, aunque el número de escuelas primarias había aumentado "sensiblemente" en el Distrito Federal y territorios a partir de 1905, el sistema educativo no había logrado beneficiar ni a 40% de la población escolar. En su obra *La Revolución Mexicana*, señaló que el régimen quiso hacer intensiva e integral la educación primaria y que se preocupó, especialmente, por mejorar programas y métodos, pero relegó el problema de la cobertura. Lamentaba que se hubiera dado preferencia a la escuela preparatoria, a las normales, a las escuelas de artes y oficios, a las de bellas artes, jurisprudencia, medicina y minería, pues a su manera de ver, esto convertía al sistema en "una estructura de mármol levantada sobre cimientos de arena".[3]

El insatisfactorio crecimiento de la enseñanza primaria se debió a diversas causas. No obstante la importancia que Díaz le atribuía, la tendencia centralizadora del régimen contrarrestó los esfuerzos de los ministros de Instrucción Pública, Joaquín Baranda y Justo Sierra, e hizo irrealizables sus deseos de promover la educación popular, expresados una y otra vez en leyes, decretos y discursos. Según un estudioso, el Distrito Federal y los territorios fueron las únicas entidades favorecidas con partidas federales para educación.[4] Otro autor atribuye la falta de desarrollo de ésta a la pobreza de los municipios —principales responsables de la educación elemental— agravada por la destrucción de las propiedades comunales y la supresión de las alcabalas. Según este estudio, el gobierno central no sólo desbarató las bases que sostenían al conjunto escolar anterior, sino que "impuso las condiciones en que se desarrollarían más directamente pero de manera desigual la expansión escolar".[5] Esto no es exacto, pues si bien a principios del gobierno de Díaz, 10% de las escuelas primarias dependía del gobierno federal y

[2] *Informes*, t. III, 1911, pp. 614-616, y Torres Quintero, 1913, p. 21.

[3] Censuraba asimismo, que en la capital de la República se siguieran "fabricando" profesionistas al por mayor, y el que los estados no hubieran podido atender a las poblaciones rurales puesto que sus esfuerzos se habían concentrado en las ciudades de importancia, "allí donde se ve, donde todos miran descuidando lo lejano y lo escondido [...]". Vera Estañol, 1957, pp. 40 y 155-202.

[4] Vaughn, 1980, p. 73.

[5] Martínez Jiménez, 1992, p. 138. De acuerdo con este autor "las fuerzas productivas que de un lado desarrollaron la gran hacienda y por otro la industria, y que desembocaron en la separación del campo y la ciudad originaron una nueva tendencia a la desigualdad estructural que se reflejó en la exclusividad educacional tanto de los centros urbanos como de sus sectores medios y altos".

de los estados, para 1900 la cifra casi se había invertido y los ayuntamientos sólo controlaban 20% de ellas.[6] Hacia 1910 cada vez más estados tomaban en sus manos las riendas de la educación. Entre 1896 y 1897 el ejecutivo federal asumió el control de las primarias del Distrito Federal y los territorios, y creó una Dirección General de Instrucción Primaria para uniformar la enseñanza en todos los establecimientos. Michoacán y el Estado de México habían dado los primeros pasos. En ambas entidades el estancamiento de la enseñanza había demostrado que los ayuntamientos "no eran los llamados a dirigir la nave importante de este ramo", por lo que la enseñanza quedó a cargo del ejecutivo local. Otros estados adoptaron diferentes modalidades; por ejemplo, en Morelos, Campeche, Puebla, Sonora, Tamaulipas y Nuevo León, la escuela continuó siendo responsabilidad de los municipios pero bajo la estrecha vigilancia del gobierno estatal.[7]

Ante la carencia de un organismo nacional centralizador, las diversidades de las regiones y su desarrollo desigual fueron factores determinantes para la escolaridad (la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, creada en 1905, sólo tenía jurisdicción en el Distrito Federal y los territorios). La escuela fue una prerrogativa más de las zonas ya privilegiadas por el desarrollo económico. En Durango y San Luis Potosí, las escuelas aumentaban a medida que crecía la penetración del ferrocarril, y las prósperas zonas mineras de Chihuahua, Coahuila y Tamaulipas tenían un mayor índice de escolaridad que estados del sureste tales como Guerrero, Oaxaca y Chiapas.[8] En esta última entidad, como en algunos otros estados, no sentían la necesidad de escuelas:

> Ni los refugiados en el campo y la montaña desean la escuela todavía, ni es fácil encontrar apóstoles que quieran ir a luchar contra la ignorancia y la resistencia que oponen a la enseñanza [...] Hay escuelas sobre todo en aquellos centros que no oponen resistencia a las instituciones sino que más bien la buscan con empeño, como sucede en las ciudades y otros pueblos de importancia.[9]

[6] Guerra, 1988, p. 418.

[7] Véase la reseña histórica del maestro Esteban Baca Calderón sobre este tema en su folleto "La emancipación de la escuela primaria de la tutela de los ayuntamientos", en AFPEC y FT. Fondo *AO*, exp. 6/87 al 156.

[8] *Informes*, Durango, t. I, 1911, p. 557. En Durango en 1910 había 298 escuelas elementales de primera y segunda clase y 117 escuelas rurales. *Informes*, t. I, 1911, p. 542. En Coahuila, 231 elementales y 62 superiores, *ibid.*, p. 204. En San Luis Potosí, 1 830 alumnos habían concluido la primaria elemental (*Informes*, t. III, 1911, p. 42) mientras que en Guerrero en los mismos años la cifra era de sólo 379 alumnos. Véase *Informes*, t. II, 1911, p. 131, y Bazant, 1993, cap. IV.

[9] *Informes*, t. III, 1911, p. 566. El delegado estatal informaba que "las dificultades para establecer escuelas son muy grandes; muchos de los lugares apenas si tienen 40 o 50 moradores y hay cerca de 10 mil villas rústicas".

Por el contrario, en 1910, el delegado de Baja California Sur aseguraba que en la localidad "no había lugar con más de 25 niños que careciera de educación elemental".[10]

Diversos factores, entre otros los conflictos interétnicos, favorecieron u obstaculizaron el establecimiento de escuelas. Por ejemplo, en Sonora, las continuas guerras contra las tribus mayo y yaqui ahuyentaron a los habitantes de las rancherías y a los trabajadores de las minas e impidieron el progreso del comercio, la industria y la agricultura; numerosos planteles se clausuraron y los fondos públicos se destinaron a mantener la seguridad pública.[11]

Durante el porfiriato se dieron pasos importantes para alcanzar metas largamente perseguidas: la uniformidad y la expansión de la enseñanza. En los congresos de instrucción pública realizados entre 1889 y 1890 las autoridades educativas y los maestros de todo el país intentaron unificar criterios y terminar con la diversidad de programas y métodos. En el primer congreso, llamado por su importancia "el constituyente de la enseñanza", se debatieron puntos esenciales, como las características de la educación, los métodos y programas, las condiciones de trabajo de los maestros, las escuelas normales y las de adultos.

Los delegados estatales se opusieron a la "federación de la enseñanza", tan anhelada por Joaquín Baranda, y a la tendencia centralizadora del gobierno federal, que implicaba uniformidad absoluta y ponía en peligro la soberanía de los estados. Sin embargo, el Congreso encontró una fórmula conciliatoria: la "uniformidad fácilmente relacionable a las distintas condiciones del país". El denominador común sería la enseñanza obligatoria, gratuita y laica. El derecho del Estado a imponer la instrucción iba aparejado al deber de facilitarla en condiciones de "absoluta justicia". A la instrucción obligatoria, correspondía la escuela pública, gratuita y laica; el término "laica" era sinónimo de "neutral, nunca de religioso o de sectario". En la práctica prevaleció la diversidad: los estados aprobaron estos preceptos pero cada quien los adaptó a sus necesidades y recursos.

El Distrito Federal y la Secretaría de Instrucción Pública se erigieron en modelo. La ley de Justo Sierra promulgada en 1908, estableció la educación laica, nacional e integral en el Distrito Federal y en los territorios. Ésta confirió al Estado el carácter de educador, con la responsabilidad de procurar el desarrollo armónico del estudiante. Las escuelas primarias serían esencialmente educativas, la instrucción sería sólo un medio de educación; lineamientos que fueron seguidos en casi todo el territorio nacional, cum-

[10] *Informes*, t. I, p. 114.
[11] *Informes*, t. III, 1911, p. 100.

pliéndose en gran medida el anhelo de Sierra de que la Secretaría de Instrucción Pública realizara una labor nacional.[12]

En contraste con el autoritarismo del régimen, la educación primaria transmitió ideas esencialmente liberales. Según Enrique C. Rébsamen, Justo Sierra y otros educadores, se debería infundir a los alumnos, sentimientos y nociones de libertad, justicia, democracia, amor a la patria.

Por otro lado, se abrieron las puertas a las corrientes más innovadoras y se les enriqueció con las teorías y las experiencias de educadores mexicanos como Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero y Abraham Castellanos, entre otros. La "escuela nueva", fruto de los esfuerzos de todos ellos, hacía del niño el centro del universo pedagógico. Pugnaba por desterrar prácticas obsoletas tales como la enseñanza verbalista, enciclopédica y autoritaria, por desarrollar todas las facultades del alumno, convertirlo en agente de su propia educación y transformar al maestro en guía. Según las recomendaciones de los congresos pedagógicos, el método simultáneo (un maestro frente a un grupo) debía sustituir al mutuo (en el que se recurría a la ayuda de alumnos avanzados que enseñaban a sus compañeros), lo que se logró solamente en algunas escuelas urbanas. Se aconsejó restringir el uso y, sobre todo, el "abuso" de los textos, por lo que en varias entidades, la enseñanza oral sustituyó a los libros de lectura.[13] Se prohibieron los castigos corporales y las sanciones o premios que "tiendan a embotar el sentimiento de dignidad o a sobreexitarlo".[14]

Había semejanza en los métodos de enseñanza pero no total uniformidad. En la primaria se recomendaban las exposiciones orales y la forma interrogativa llamada "socrática". Se procuraría alejar al niño "del campo de lo abstracto", e ir "de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de

[12] Véase Bazant, 1993, cap. I. Sin embargo había excepciones. La Ley de Educación de Sonora estipulaba: "Habrá libertad de enseñanza. Todo habitante es libre para abrir escuelas públicas o particulares [...] Ningún funcionario o empleado por ningún motivo podrá coartar la libertad de los profesores de los establecimientos particulares para enseñar toda clase de doctrinas ya sean políticas, sociales o religiosas. La libertad de enseñanza no se extiende al modo en que deban enseñarse las materias pues sólo se permite el uso del idioma nacional en la enseñanza". *Informes*, Sonora, t. III, 1911, p. 113.

[13] En Colima, según la ley, debía reducirse el empleo de libros de lectura, cediendo su lugar a la enseñanza directa, lo que de alguna manera era contradictorio con la modernización pedagógica de la época, porque el maestro cobraba un papel preponderante. *Informes*, Colima, t. I, 1911, p. 257. Yucatán fue otro estado en donde en la Ley de Instrucción Rudimentaria se darían las lecciones de viva voz, con excepción de la lectura para la que sí se emplearía un texto. *Informes*, Yucatán, t. III, 1911, p. 463. También en Chihuahua la legislación estipulaba que los únicos textos indispensables eran los de lectura y que las lecciones debían ser orales.

[14] Véase la Legislación de Tabasco en *Informes*, Tabasco, t. III, 1911, p. 248. Aunque se desterraron penas "infamantes" (orejas de burro, hincarse sobre piedras, o premios, cuadros de honor, billetes o cualquier signo que distinguiera a alumnos "aplicados" de los "flojos"), estas disposiciones fueron letra muerta. Castigos y premios siguieron siendo el recurso empleado por los maestros para "motivar" a sus alumnos.

lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, de lo definido a lo indefinido, de lo concreto a lo abstracto". Las lecciones de cosas, moral práctica, lengua nacional, urbanidad, enseñanza inductiva, aritmética, nociones prácticas de geometría, dibujo, canto y gimnasia eran las materias básicas. Se incorporaban, gradualmente, geografía, historia patria y universal, nociones de ciencias físicas y naturales, economía política o doméstica, y en algunos estados, zoología, álgebra y nociones de contabilidad; ejercicios militares, inglés y francés, y alguna materia de "interés local".[15]

De acuerdo con las resoluciones de los congresos citados, la educación primaria se dividía en elemental y superior. La elemental constaba de cuatro grados y era obligatoria para niños de 6 a 12 años o de 8 a 14, según la entidad, y la oficial era además laica y gratuita. Podía cursarse en las escuelas oficiales, y en las particulares aunque éstas no estuvieran incorporadas, y en el hogar, presentando anualmente exámenes de las materias obligatorias.[16]

Las escuelas de las capitales de los estados, ciudades de importancia y cabeceras municipales eran generalmente de primera y segunda clase o de "organización perfecta" porque contaban con primaria elemental y superior, un maestro para cada grupo escolar y no eran mixtas. Tenían instalaciones adecuadas y maestros preparados, que en algunos estados debían saber inglés y francés.

El México olvidado

El México prerrevolucionario era eminentemente rural: 71% de sus habitantes vivía en el campo y se dedicaba a tareas agrícolas. Este universo, formado por innumerables comunidades, pueblos, ranchos y rancherías, se caracterizaba por su diversidad. La hacienda era la unidad representativa del campo y aparecía como determinante por su extensión y porque la mayoría de las comunidades se encontraba de una u otra forma, vinculada con aquélla. Las haciendas eran diferentes entre sí, pero podrían tipificarse como comunidades independientes y autosuficientes, en donde se desarrollaban estrechas relaciones humanas, y contenían todo tipo de servicios,

[15] Véase Bazant, 1993, cap. III. En Chihuahua se estudiaba topografía. Véase *Informes*, Chihuahua, 1911, la legislación de varios estados. En Sonora, en quinto año se impartía cálculo logarítmico, geometría plana y del espacio, urbanidad y moral, que incluía "deberes con los criados"; *Informes*, Sonora, 1911, t. III, p. 190.

[16] En este caso, 70% debía aprobar. Los alumnos reprobados serían inscritos por los vigilantes escolares en las escuelas oficiales, quedando, según parece, las particulares o el hogar, donde habían fracasado, inhabilitados de ahí en adelante, para ejercer enseñanza obligatoria. Véase la Legislación de Chihuahua en *Informes*, Chihuahua, t. I, 1911, p. 406. Las mismas disposiciones se repiten una y otra vez en las leyes de los estados.

desde viviendas, hasta tienda, oficina de correos, iglesia, cementerio civil, y muchas veces, escuela.[17]

Desconocemos casi por completo las escuelitas diseminadas en el campo, y sobre todo, aquellas establecidas dentro de las haciendas, insuficientes para atender a una población mayoritariamente rural; aunque aparentemente insignificantes, sin lugar a dudas contribuyeron a minar la estructura política trasmitiendo valores de justicia, igualdad y libertad. No pocas veces despertaron la conciencia del pueblo revelándole sus derechos, y fueron semillero de revolucionarios y el embrión de un sistema de educación rural nacional. Los informes acerca de ellas son escasos y contradictorios. Según Francisco Javier Guerra, durante el siglo XIX y hasta 1910, la educación rural estuvo principalmente en manos de pueblos, haciendas y múltiples instituciones corporativas, por lo que generalmente quedaban fuera de la supervisión y el registro oficiales.[18] Para presentar un panorama de la educación rural más apegado a la realidad, todavía hay que esperar muchas investigaciones regionales. Sin embargo, los pocos estudiosos que se han aventurado en este campo, empiezan a destruir el mito de que no existían escuelas rurales. Por ejemplo, una investigación reciente sobre el Estado de México revela que en 1902 había más de 400 escuelas rurales en poblaciones de 100 a 200 habitantes, y otras 680 más en pueblos (de 300 a 500 habitantes); 86 en haciendas, 11 en ranchos y 75 en rancherías. Es decir, que la estadística oficial dejaba fuera muchas de estas escuelas o no las consideraba rurales.[19]

Este antecedente hace ver con reserva las cifras que demuestran que el número de escuelas urbanas era considerablemente mayor al de las rurales; excepcionalmente, en algunos estados como Zacatecas, predominaban estas últimas. Sólo el Distrito Federal podía asegurar que "dentro de sus límites no había pueblo o ranchería por insignificante que fuera, que estuviera retirado más de 2 km de otro centro o poblado que no contara por lo menos con una escuela mixta".[20]

Para aumentar la confusión, las escuelas tenían diversos nombres: "rurales", de "organización imperfecta", "limitadas" o "rudimentarias". Las de poblaciones menores a 2 000 habitantes, las de haciendas, ranchos, rancherías y cuadrillas eran escuelas de tercera, cuarta y quinta clase, según las condiciones del local y el programa que impartían. En las poblaciones más pequeñas tenían carácter temporal y estaban a cargo de maestros ambulan-

[17] Véase De la Peña, 1976, p. 191. Numerosos autores describen la vida de las haciendas. Véase Rojas, 1981, p. 104; Guerra, 1985, pp. 120-123; Nickel, 1989, pp. 34-36; Katz, 1974, Couturier, 1976; entre otros.

[18] Guerra, t. I, 1988, p. 315.

[19] Véase Bazant, 1993.

[20] Tlaxcala tenía en 1910, 237 escuelas urbanas y sólo 35 rurales. De las 492 primarias de Michoacán, únicamente 57 eran rurales. Querétaro tenía 170 escuelas urbanas y 25 en el campo. Véase *Informes*, Tlaxcala, t. II, 1911, p. 517.

tes.[21] Todas ellas debían cumplir con el programa de enseñanza elemental obligatorio ya fuera de manera completa o "reducida".[22]

En la práctica, la mayoría de las escuelitas rurales apenas contaba con el primer grado; eran unitarias y sólo enseñaban las primeras letras o nociones de castellano. Para evitar los grupos mixtos, las niñas iban en la mañana y los niños en la tarde, o viceversa; o bien las mujeres asistían un día y los varones otro. Los maestros, para manejar mejor los grupos numerosos, recurrían a los "monitores", tan en boga en el siglo pasado en las escuelas lancasterianas, a pesar de que los congresos estuvieron en contra de este método. Las escuelas mixtas debían estar atendidas por maestras.[23]

La ley que hacía obligatoria la educación elemental era casi siempre letra muerta a causa del reducido tamaño de las poblaciones, de la dispersión de los habitantes y de las malas comunicaciones. Las autoridades de Sinaloa, igual que muchas otras, confesaban abiertamente que la insignificancia de muchos poblados, la distancia entre unos y otros y la enorme pobreza hacían imposible extender la educación al campo.[24]

[21] En el Estado de México, "para no dejar en el desamparo a un número considerable de la población infantil", se dispuso en 1910 que un maestro atendiera tres escuelas que no distaran entre sí más de tres hectáreas, consagrando a cada una de ellas cuatro meses. Sin embargo, los profesores se negaban a trabajar en esas condiciones y las comunidades eran a menudo abandonadas por sus moradores debido a las difíciles condiciones de vida. *Informes*, Estado de México, t. II, 1911, p. 381. En Guanajuato, las escuelas ambulantes atendían a poblaciones de menos de 300 habitantes y trabajaban 15 semanas en cada localidad, mientras que en Tabasco 45 maestros deambulaban por todo el estado y cada uno atendía dos o tres escuelas durante 15 días. *Informes*, Guanajuato, t. III, 1911, p. 213.

[22] En este caso el programa se acortaría a tres años, y materias como dibujo, canto y gimnasia se sustituirían por nociones de agricultura práctica y cultivos elementales, industrias locales o domésticas. En Campeche se impartía en las escuelas del campo una enseñanza "reducida", en la que se suprimían geografía, dibujo y canto. Véase *Informes*, Campeche, t. I, 1911, p. 149. En Sinaloa, por citar otro ejemplo, en los pueblos y rancherías donde no se pudiera dar enseñanza elemental, el programa se limitaría a lengua española, aritmética, lenguaje, geometría, geografía y lecciones de cosas. *Informes*, Sinaloa, t. III, 1911, p. 79.

[23] En Chihuahua existían disposiciones especiales para que niños y niñas tuvieran patios de recreo y servicios distintos, hileras de bancas separadas y horarios de salida alternados. Las maestras enseñarían a los niños los "tratamientos finos" que debían dar a las niñas y sus deberes de "respeto", "delicadeza" y "cortesía". Para salir de la escuela tendría que despedirse primero a los niños y diez minutos después a las niñas. *Informes*, Chihuahua, t. I, 1911, p. 310.

[24] En Sinaloa había 3 000 alumnos diseminados en 288 pueblos, haciendas y rancherías. Había numerosos poblados de menos de 100 habitantes; las autoridades afirmaban que huían con frecuencia de la escuela. En Chiapas sólo la cuarta parte de los niños en edad escolar asistía a la escuela, ya que los 360 000 habitantes estaban diseminados por todo el estado. Por su parte, el delegado de Tabasco informaba que a pesar de que 56% de la población se constituía de niños rancheros, sólo había 16 escuelas rurales de carácter temporal. Véase *Informes*, Tabasco, t. III, 1911, p. 213. En Yucatán, donde sólo 6.91% de los habitantes tenía acceso a la escuela, el tabasqueño José Ma. Pino Suárez, abogado, poeta, y futuro secretario de Educación y vicepresidente de la República, fundó en los últimos años del porfiriato la Liga de Acción Social que emprendió una campaña para el establecimiento de escuelas rurales en las haciendas y para la integración del indio a la cultura nacional. Guerra, 1985, p. 151.

El precepto de obligatoriedad, lejos de disminuir las desigualdades sociales y el abismo entre la educación urbana y la rural, hacía más agudas las diferencias. En la práctica, se exceptuaba a "los que residen a más de 2 km de la escuela más inmediata", a "los que la suma escasez de sus padres o encargados impida alimentarlos o vestirlos", a "aquéllos cuyo trabajo personal fuera absolutamente indispensable", a "los niños huérfanos de padre y madre que se mantienen por sí mismos y a los hijos de madre viuda que vive en la miseria"; a:

> [...] los niños o niños en edad escolar que forman parte de la familia de un proletario siempre que los padres, tutores encargados de aquéllos justifiquen que les es absolutamente necesario emplearlos en algún servicio o industria o cuando por falta o impedimento del jefe de la familia sostenga ésta con su trabajo.[25]

La obligación era sólo para quienes tenían una escuela cerca y no tenían necesidad de trabajar, lo que dejaba fuera a prácticamente toda la población rural infantil.

Las leyes legitimaban lo que era obvio: que la educación escolar era privilegio de unos cuantos. La gran mayoría de la población quedaba al margen, por su extrema pobreza. Los preceptos eran meros paliativos. Sin embargo, se hacían esfuerzos para que la escuela llegara cada vez a mayor número de niños. En varios estados, el gobierno se comprometía a sostener por lo menos una escuela mixta en toda población de 500 o más habitantes. En otros, las leyes prohibían a los patrones empleara niños en edad escolar que no hubieran terminado sus estudios. Una y otra vez se repetía que "ningún propietario o administrador de fincas rústicas o establecimientos mercantiles o industriales recibirá aprendices menores de 12 años si no presentan el certificado de haber concluido la primaria elemental".[26] En algunas localidades se responsabilizaba a los patrones de la educación de los niños que trabajaban para ellos. En Coahuila, por ejemplo, la ley estipulaba que "en las congregaciones, haciendas o ranchos que disten más de 2 km de algún centro escolar se establecerá una escuela mixta".[27] Hubo gran diversidad, ya que, por ejemplo, mientras en San Luis Potosí los propietarios de

[25] Véase legislaciones de Querétaro, *Informes*, Querétaro, t. III, 1911, p. 19; Guanajuato, t. II, p. 41; Michoacán, t. II, p. 54; Zacatecas, t. III, 1911, p. 530.

[26] Véase la legislación de Aguascalientes, *Informes*, Aguascalientes, t. I, 1911, p. 17.

[27] *Informes*, Estado de México, t. I, 1911, p. 222. La ley agregaba que en estas escuelas se desarrollaría un programa especial con una extensión menor. La Legislación del Estado de México iba más allá pues estipulaba que "toda empresa que emplee niños en edad escolar que no hayan terminado su instrucción obligatoria debe sostener una escuela elemental de tercera clase dejando a los expresados niños tres horas como mínimo durante el día para que pudieran cumplir con el precepto de la enseñanza obligatoria". *Informes*, Estado de México, t. II, 1911, p. 395.

fincas rústicas estaban obligados a sostener las escuelas rurales, en Morelos, Guanajuato, Jalisco, Oaxaca, Zacatecas y Yucatán sólo se aconsejaba su establecimiento.[28]

Los informes optimistas de los delegados al Congreso de Educación Pública de 1910 sugieren que en casi todos los estados habían aumentado las escuelas mixtas y unitarias. Aunque las mixtas eran comunes en ranchos, haciendas, o lugares de poca importancia, en algunas entidades, como el Estado de México, también había unas cuantas en las ciudades.[29] En otros estados, como Puebla, la mayoría de las escuelas sostenidas por el clero, asociaciones y particulares no estaba registrada en la Secretaría General de Gobierno, razón por la cual desconocemos su funcionamiento.

Protección para el indígena

Durante el porfiriato resurgió en algunos sectores la preocupación por los grupos indígenas. La tenaz lucha doble del ministro juarista Ignacio Ramírez por la revalorización de los indígenas, por la conservación de su cultura y, sobre todo, de su lengua, pero también por difundir entre ellos la enseñanza del español, cayó en terreno fértil.[30] Los delegados al Congreso Pedagógico de 1889 "reconocieron" la capacidad intelectual del indio (que había sido puesta en duda por algunos miembros de la camarilla de Díaz), y la necesidad de incorporarlo al sistema educativo nacional, para lo cual era indispensable que hablara "la lengua nacional". Al gran problema del analfabetismo se sumaba el de desconocimiento del español por más de dos millones de habitantes. Según el censo de 1910 se hablaban 72 idiomas con diferentes variantes, agrupados en 19 familias lingüísticas que hacían difícil la comunicación y originaban, en palabras de una de las autoridades educativas de la

[28] Las autoridades debían "excitar la filantropía de los hacendados y dueños de fábricas y talleres a fin de que establezcan a sus expensas en sus respectivas fincas rústicas, escuelas de tercera o de cuarta clase". Véase la Legislación de Sonora, *Informes*, Sonora, t. III, 1911, p. 123, e *Informes*, Jalisco, t. II, p. 302.

[29] En Coahuila había ocho escuelas de tercera clase para niños y trece mixtas; por ley estas últimas sólo se establecían en haciendas o ranchos. *Informes*, Coahuila, t. I, 1911, p. 222. En Colima había catorce escuelas mixtas particulares; quizás también en fincas y rancherías, "pero como eran de organización deficiente, ni llevaban libros ni estaban sujetas a reglamento fijo", poco se sabe acerca de ellas. *Informes*, Colima, t. I, 1911, pp. 208 y 303. En Baja California, por citar otros ejemplos, la Compañía Minera El Boleo sostenía cuatro escuelas; en el Distrito Federal existían 68 mixtas privadas en las municipalidades (por el lugar en que se localizaban algunas, probablemente estuvieron a cargo de fábricas o negociaciones). En Chihuahua existían quince particulares de tercera clase, *Informes*, Chihuahua, t. II, p. 303. En Zacatecas, de las 56 escuelas privadas "sólo 15 estaban reconocidas por la ley". Sin embargo, en la ciudad de Toluca existía la escuela mixta Carmen Romero Rubio, y otras en algunos barrios. Bazant, 1993, p. 6.

[30] Heath, 1986, pp. 111-116.

época, "una confusión casi babélica".[31] En Yucatán y Oaxaca, más de la mitad de la población desconocía el español y en Chiapas, el porcentaje llegaba a 27.3. Explotados y marginados, los indios permanecían aislados o, lo que era peor, coexistían con grupos sociales separados por un abismo cultural. El territorio nacional era un entramado de núcleos de población que vivían en diferentes estadios de civilización, desde tribus nómadas de cazadores recolectores, hasta comunidades de compleja organización social y económica.

La legislación de algunos estados mostraba un interés especial por la educación de los indígenas. En la actitud hacia ellos se entretejían sentimientos ambivalentes: preocupación, deseo de justicia, interés por incorporarlos a la vida nacional, menosprecio o indiferencia por sus valores y cultura. Con frecuencia se les veía como un lastre y un obstáculo para el progreso, pues no se les consideraba ni productores ni consumidores y no podían competir "fructuosa y noblemente con los extranjeros".[32]

Las autoridades coincidían en que la escuela era el medio idóneo para incorporar a los indígenas a la marcha del país y en que era la única institución capaz de "civilizarlos" y hacer de ellos "hombres útiles".

En 1907 el Congreso de Chihuahua aprobó la iniciativa de ley del gobernador Enrique Creel para "la civilización y el mejoramiento de la raza indígena". La propuesta era una amalgama de posiciones antagónicas. Las culturas indígenas se consideraban "abyectas y bárbaras". Pero la ley también expresaba la necesidad, no exenta de arrogancia y paternalismo, de velar por su bienestar físico, intelectual y moral. El gobernador denunciaba a los terratenientes que "ávidos de aumentar sus posesiones despojaban a los tarahumaras de animales, leña, tierras, en fin, de lo mejor de sus posesiones". Si bien se declaraba enemigo de prolongar el estado de eterna minoría, constante tutela y perpetua dependencia del poder público del tarahumara, proponía el sistema de *homestead* anglosajón: proporcionar al indio bienes para su manutención y un campo para labrar, que pasaría a sus descendientes, pero sin derecho a enajenarlo. De esta manera, los indígenas dejarían de ser "un lastre", "se irían civilizando y tornándose capaces de servir para los fines de trabajo para los que se les destina".[33]

Creel mostró gran preocupación por llevar la escuela a los tarahumaras. La nueva ley contemplaba entre otros "beneficios" para el indígena, el "revelarle sus derechos antes que sus deberes", "evidenciarle nuestra her-

[31] Pani, 1936, p. 69.

[32] En la *Gaceta del Gobierno del Estado de México* del 28 de mayo de 1902, se leía: "Si el indio permanece indiferente a la causa pública, si no toma participio en la gran obra de nuestro progreso y engrandecimiento, se convertirá en un obstáculo y el resto de los mexicanos tendremos sobre nuestros hombros una carga bien pesada [...]", citado en Bazant, 1993, p. 7.

[33] *Exposición de motivos*, 1906, pp. 5-11.

mandad y nuestro interés por él", "partir de su industria para iniciarlo en la actual, mejorando aquélla y haciendo derivaciones hacia ésta"; "aprovechar su gusto por los deportes como la caza, la carrera, el tiro al blanco, en vez de enervarlo con una vida sedentaria"; "instruirlo sin indigestarlo, teniendo por norma la utilidad inmediata; enseñarlo a leer, a escribir y a contar".

En otra de las propuestas de la ley se adivina el antecedente de instituciones posteriores, cuya creación mostró una total insensibilidad hacia los indígenas. Éstos debían desprenderse "espontáneamente" de sus hijos y enviarlos a vivir con familias acomodadas de la ciudad, argumentando que:

> [...] ellos serán el mejor alivio de las necesidades de sus deudos y coterráneos, contribuirán como nadie a la obra de progreso, tendrá como norma la civilización de su casta y constituirán, por decir así, ejemplo vivo de los propósitos que abriga el Gobierno y la sociedad acerca de la regeneración de los desvalidos tarahumaras.[34]

Esta llamada de atención hacia el tarahumara, aunque mezclaba el desdén y la benevolencia, sensibilizó a muchos. En la capital del estado se constituyó una Junta Central Protectora de Indígenas, cuyo fin era "entender en todo lo tocante a la cultura, conservación, instrucción y mejoramiento de la raza tarahumara". Sus escuelas contarían con un año preparatorio en el que se enseñaría lectura, escritura, cálculo, geometría, cuentos históricos, civismo, trabajos manuales y agrícolas. El trabajo manual serviría para desarrollar las industrias de la región, y como muestra de generosidad de parte de las autoridades, se "regalaría" a los tarahumaras "el producto de su trabajo". Se debían aprovechar sus inclinaciones a la pintura y a la música haciéndoles decorar vasijas, muebles, telas, paredes, y organizando pequeñas orquestas. La agricultura debía practicarse en una huerta, cuyo fruto también "se regalaría" a los alumnos. Seguramente esta legislación fue letra muerta. Los misioneros de los años veinte encontraron pocos vestigios de escuelas oficiales y los tarahumaras se mostraron en estos años particularmente reacios a acudir a la escuela.

Otros estados también se interesaron por "la educación" de los indios. En 1910 la legislación de Campeche se refería a "procurar con empeño la difusión de la enseñanza primaria elemental entre la raza indígena". Las leyes de Hidalgo mencionaban las dificultades de enseñar a los niños indígenas a hablar "el idioma nacional". Las autoridades educativas de Guanajuato consideraban a los indígenas como "razas sufridas y heróicas" y

[34] *Exposición de motivos*, 1906, p. 19. Durante el callismo, como se verá más adelante, se creó en la capital, con argumentos similares, la Casa del Estudiante Indígena, a la que se llevaron indígenas de todo el país.

"un elemento importantísimo para el progreso de México". Se esforzaban en que la enseñanza obligatoria fuera "lo menos penosa posible". A las escuelas de San Miguel Allende, Ciudad González, Cortázar, Santa Cruz y San Luis de la Paz concurrían varios indígenas. A partir de 1908, en Sonora, en las sierras de Nayarit y la Yesca, regiones habitadas por huicholes y coras, se establecieron escuelas atendidas por maestras. En el Distrito Federal, en Xochimilco y Milpa Alta se impartían, en estos mismos años, cursos de perfeccionamiento de lengua nacional para los indígenas que terminaban su educación primaria superior. En el Estado de México, el gobierno se comprometió a sostener la enseñanza profesional de cierto número de alumnos que conocieran bien las lenguas indígenas para que volvieran "a propagar entre sus hermanos de origen e idioma la luz de la verdad". Les preocupaba no sólo educar a los niños sino formar maestros (de "tercera clase", porque se formaban en dos años) que hablaran el mismo idioma que sus alumnos.[35] También había escuelas de este tipo en Oaxaca. En Teposcolula, la escuela regional Benito Juárez estaba destinada a formar maestros de escuelas unitarias para distritos indígenas.[36]

La actitud heredada y continuada por el porfiriato sobrevivió durante décadas. Si bien entre los "científicos" —grupo allegado al dictador— hubo quienes se empeñaban en proclamar la inferioridad del indígena, en general se reconoció la importancia del estudio de las culturas nativas y la necesidad de sacar al indio de su aislamiento secular. Sociólogos, pedagogos y autoridades educativas coincidieron en que la unión nacional debía basarse en la unificación linguística, pero se dividieron en sus posiciones frente a las lenguas vernáculas. Algunos, como el lingüista Francisco Belmar, de la Sociedad Indigenista Mexicana, favorecían la conservación de las lenguas indias; otros, como Justo Sierra, las consideraban "simples documentos arqueológicos" y se oponían a la conservación de la poliglosis, "obstáculo a la formación plena de la conciencia de la patria".[37]

El Congreso Nacional de 1910 llamó la atención sobre "el abrumador número de analfabetas pertenecientes en su mayoría a las razas valerosas pobladoras de este suelo, fuerza de la Nación". La Sociedad Indigenista Mexicana, creada en ese mismo año, denunció con energía el abandono de la educación rural y la indiferencia social hacia las necesidades de los indios, e hizo público su compromiso de estudiar sus culturas con el fin de castellanizarlos (lo que como bien se sabe, significaba destruirlas).

[35] Bazant, 1993, p. 12.

[36] Véase la Legislación del Distrito Federal, *Informes*, Distrito Federal, t. I, 1911, p. 429; *Informes*, Guanjuato, t. II p. 18; *Informes*, Estado de México, t. II, p. 388; e *Informes*, Oaxaca, t. II, p. 619.

[37] Citado por Heath, 1986, p. 124.

Un balance optimista

Si se evalúa la obra educativa del porfiriato tomando el alto grado de analfabetismo como único indicador, la conclusión lógica es que el régimen se desentendió de la educación popular. Esto arroja un balance negativo e inexacto del periodo. Autores como Guerra llaman la atención sobre el hecho de que la alfabetización y la instrucción en realidad preocupaban menos al gobierno que la educación, entendida ésta como formación de ciudadanos concientes de sus deberes y derechos.[38] El porfiriato no logró llevar la escuela al pueblo como anhelaban maestros, pedagogos y autoridades educativas. Pero sentó las bases que hicieron posible en los periodos posteriores, la construcción de un sistema de educación rural. El gobierno porfirista dio el paso decisivo al asumir paulatinamente el papel de educador, haciéndose presente en las entidades federativas y atribuyéndose responsabilidades que antes estaban en manos de particulares o de corporaciones, garantizando así un mínimo de uniformidad. Asimismo, el régimen preparó el terreno en el que afloró una trascendente revolución pedagógica. Por medio de ésta fructificaron y se difundieron ideas que, paradójicamente, contribuyeron a la destrucción de la dictadura.

Las contradicciones del porfiriato se manifestaron en el sistema educativo quizás más que en ningún otro campo. En los últimos años del gobierno de Díaz las ideas de libertad, justicia y democracia, difundidas principalmente por maestros formados en las normales, se habían extendido entre un amplio sector de la población. Un grupo perteneciente a la élite intelectual, el Ateneo de la Juventud, impugnaba el materialismo positivista de la Escuela Nacional Preparatoria y clamaba por la apertura de la institución a otras corrientes filosóficas. Egresados y estudiantes de las normales y de escuelas profesionales formaban clubes liberales para derrocar la dictadura y promover un gobierno democrático.

El régimen, sin embargo, dejaba una buena cosecha: una educación laica, gratuita, nacional e integral, que sirvió de punto de partida a los gobiernos revolucionarios, comprometidos con un programa político de educación universal y unificadora.

[38] Guerra, 1988, p. 395.

EL EJECUTIVO FEDERAL: UN NUEVO PROTAGONISTA

La revolución vio aparecer a un nuevo actor en la escena de la educación nacional, el ejecutivo federal, quien por una ley póstuma del porfiriato entró en un terreno prácticamente desconocido, el de la educación rural. A primera vista, su acción parece un retroceso frente a las grandes aportaciones pedagógicas y filosóficas del régimen. Ciertamente, los gobiernos revolucionarios, preocupados fundamentalmente por su sobrevivencia, no tuvieron un proyecto educativo innovador, pero en cambio fomentaron la extensión de la educación e hicieron hincapié en el aspecto instructivo de la enseñanza. Castellanizar y enseñar a leer y escribir se convirtieron en tareas prioritarias que respondían al reclamo de educación del pueblo en armas y garantizaban el mínimo de homogeneidad indispensable para la unificación nacional.

La crisis

Hacia finales de la primera década del siglo xx las contradicciones del porfiriato hicieron crisis. El descontento ante la política autocrática del dictador se extendió a todas las clases sociales. Diversos elementos confluyeron para hacer estallar el movimiento revolucionario. La devaluación del peso en 1905 y la caída de los precios internacionales de materias primas, agravada por fenómenos naturales como una intensa sequía, afectaron en diferente escala a la sociedad en su conjunto, incluyendo a los grandes terratenientes, seriamente lesionados por restricciones crediticias.[1] La inconformidad de industriales y empresarios mexicanos por falta de oportunidades, crecía en proporción directa a las prerrogativas concedidas a los inversionistas extranjeros. Asimismo, las falsas promesas de retiro de Díaz crearon expectativas de ascenso entre una clase media social y políticamente frustrada y limitada. Por otro lado, el despojo de tierras a los campesinos por las haciendas y por compañías deslindadoras, ferrocarrileras o mineras, provocaron descontento en el campo. La pauperización y el desempleo aumentaban entre los obreros, víctimas constantes de la incipiente automatización. Los trabajado-

[1] Véase Cockcroft, 1971, pp. 39-47.

res veían ensancharse cotidianamente la brecha entre su salario y el costo de la vida. La creciente intromisión del gobierno central en los asuntos políticos locales causaba la pérdida gradual de autonomía regional y mantenía un clima de malestar generalizado en el país. Según un estudioso del tema, no había un solo grupo social que no tuviera motivo de queja contra el régimen.[2]

Todos estos factores prepararon el terreno donde habían de germinar las ideas revolucionarias. A finales de la primera década del siglo XX los integrantes de clubes liberales y antirreelecionistas habían puesto en *jaque* al presidente. Cuando Francisco I. Madero, miembro de una de las familias oligárquicas amenazadas por la crisis financiera de 1908, encendió la mecha que hizo estallar el movimiento revolucionario, derrocó, con relativa facilidad, al longevo dictador. Los tratados de paz de Ciudad Juárez, que sellaron la paz, lograron desterrar a Díaz pero no exterminar su régimen, y abrieron las compuertas de un torrente revolucionario que Madero no sería capaz de controlar.

El movimiento creció como una bola de nieve incorporando a varios grupos inconexos y con diferentes banderas, organizados para combatir a un gobierno que había despertado en ellos falsas expectativas o, simplemente, con nuevas demandas sociales o con la esperanza de restituir al antiguo régimen.[3] Entre la caída de Porfirio Díaz y el gobierno interino de Adolfo de la Huerta, hasta la década de los veinte, el poder se mantuvo fragmentado. En los casi diez años de lucha que ensangrentaron al país, la silla presidencial fue ocupada varias veces y varios caudillos —entre los que destacan Zapata y Villa— mantuvieron su propio coto de poder. La lucha armada afectó de manera distinta las diferentes regiones del país y los diversos ramos de la producción, y la estructura agraria sufrió algunas modificaciones de importancia.

A pesar de los severos problemas, tanto los gobiernos centrales como los estatales salvaguardaron los logros educativos del porfiriato y siguieron dando pasos a favor de un sistema de educación popular. Uno de los más significativos fue, sin duda, la intervención directa del ejecutivo federal en las entidades mediante el establecimiento de escuelas rudimentarias, lo que sentó las bases para la creación de un sistema federal de educación. Los distintos presidentes, no obstante lo efímero de sus gobiernos y aún en medio de las convulsiones de la lucha, prestaron especial atención a la educación.

[2] Véase Cockcroft, 1971, cap. II.

[3] Entre otros, están los movimientos encabezados por Bernardo Reyes, Pascual Orozco y, finalmente Félix Díaz, quien logró derrocar al presidente electo.

EL MEDIO RURAL, CENTRO DE ATENCIÓN

A última hora, Porfirio Díaz tomó varias medidas de emergencia para fortalecerse y evitar su inminente caída. Dos meses antes de terminar su largo mandato, cambió a algunos de los gobernadores y revitalizó su gabinete, incorporando a nuevos elementos, como el secretario de Instrucción Pública, Jorge Vera Estañol. Éste, sensible a las presiones a favor de la educación popular, de autoridades, pedagogos y algunos grupos de oposición, como el Partido Liberal, incluyó reformas educativas en sus programas de cambio social.[4]

En su último informe de gobierno, Díaz anunció la creación de un sistema nacional de escuelas rudimentarias, medida que puede ser interpretada como una concesión del dictador, o bien como la culminación lógica del esfuerzo centralizador del gobierno en materia educativa. Mientras sus opositores ganaban espacios y el presidente mencionaba por primera vez que renunciaría a su cargo, Vera Estañol enviaba al Congreso de la Unión, el 10 de marzo de 1911, una iniciativa de ley para establecer escuelas rudimentarias en toda la República.[5]

Vera Estañol justificaba la intervención del ejecutivo en un campo reservado hasta entonces a los gobiernos locales, argumentando que: "El régimen federal y la soberanía de los estados son principios de equilibrio político dentro de nuestra Constitución, pero no han sido, ni pueden ser el fundamento del monopolio de la instrucción, o mejor dicho de la ignorancia".[6]

Por este medio las autoridades pretendían solucionar el "problema nacional" que representaba "la raza indígena". Era el sentir común que los indios no podían constituir "una fuerza viva" pues carecían de "la comunidad del lenguaje", lo que los distanciaba del resto de la población mexicana.[7] Según el secretario, la educación nacional debía, antes que nada, promover una cultura homogénea, dando escuelas a tres millones de educandos. Cada año tendrían que fundarse por lo menos cinco mil escuelas, con programas reducidos a lo estrictamente indispensable para "irlos ensanchando" paulatinamente. Censuraba el que el sistema educativo se hubiera orientado a formar "una aristocracia de talento más que una alfabetocracia".

La Ley de Instrucción Rudimentaria fue aprobada el 30 de mayo de 1911, cinco días después de que se firmaran los tratados de paz de Ciudad Juárez y uno antes de que don Porfirio se embarcara rumbo al exilio en el histórico Ipiranga. Correspondió al ex secretario de Relaciones Exteriores

[4] Véase, por ejemplo, el programa del Partido Liberal en Córdova, 1973, pp. 419-420.

[5] En uso de la facultad concedida por el Congreso Federal en el Decreto del 12 de diciembre de 1908 para Legislar en Materia de Instrucción Pública.

[6] Vera Estañol, 1957, p. 202.

[7] *Idem.*

del gobierno porfirista, Francisco León de la Barra, en su carácter de presidente interino, ponerla en vigor.

La ley sorprendía por su pobreza: el ejecutivo federal establecería en toda la República escuelas de instrucción rudimentaria para "enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, a leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética", en dos cursos anuales. Esta enseñanza no sería obligatoria y se daría a quienes la solicitaran, sin distinción de sexo ni edad; se estimularía la asistencia proporcionando a los alumnos alimentos y vestido. La nueva ley no afectaría a las leyes que en materia de instrucción obligatoria estuvieran vigentes o rigieran en lo sucesivo en los estados.

Estas nuevas escuelas rudimentarias parecían un paso atrás frente a las rurales que tenían, por lo menos en teoría, un currículum más extenso, un programa de tres años y se esforzaban para educar por separado a niños y a adultos, a mujeres y a varones. La nueva ley hacía hincapié en la instrucción, relegando uno de los grandes logros: la educación integral. La endeble respuesta del gobierno federal a las necesidades educativas contrastaba con los avances pedagógicos del periodo anterior. Pero aun así marcaba el comienzo de una nueva era.

Las rudimentarias, ¿anacronismo pedagógico?

El sucesor de Díaz, Francisco León de la Barra, quien encabezó un gobierno marcadamente neoporfirista tuvo como principal preocupación, según el ministro de Instrucción Pública, Francisco Vázquez Gómez, "derrotar a la Revolución que lo llevó a la presidencia", labor en la que, según el mismo ministro, tuvo un éxito sorprendente, ya que logró entregar al maderismo, "maniatado" al antiguo régimen.[8] Se esforzó más en el licenciamiento de las tropas revolucionarias, que en efectuar reformas de carácter social.

Las inquietudes de Vázquez Gómez tampoco parecían orientarse hacia el terreno educativo. Sus memorias lo muestran como un hombre más interesado en la sucesión presidencial que en la educación popular. Durante su breve ministerio se dedicó a la reorganización de la sección administrativa de la Secretaría de Instrucción Pública, a poner orden en los almacenes de material escolar, y se olvidó de la ley de escuelas rudimentarias que permaneció seis meses como letra muerta. Después, tibiamente, la puso en marcha con la creación de doce escuelas elementales en Baja California y once más en Tepic.[9]

[8] Vázquez Gómez, 1933, p. 82.
[9] *La educación pública*, 1926, p. 167.

Los meses del interinato fortalecieron a los conservadores y escindieron a los revolucionarios. A pesar de contar con el voto popular, Madero asumió el poder debilitado; sus reformas no estuvieron a la altura de las expectativas, y decepcionaron y alejaron a sus seguidores. Las esperanzas iban más allá de su proyecto democrático. El presidente gobernó entre dos fuegos; atado de manos, por un gabinete heterogéneo y sin satisfacer a ningún grupo. Durante su breve administración (noviembre de 1911 a febrero de 1913) tuvo que enfrentar al Congreso, a los gobernadores, a la prensa —de la que fue blanco continuo—, rebeliones de toda índole y hasta a los mismos revolucionarios en armas. Sin embargo, intentó algunas reformas de carácter social.

En el aspecto agrario sus pasos parecen hoy día especialmente vacilantes. A las demandas zapatistas urgentes de tierra, respondió con la creación de la Comisión Nacional Agraria para estudiar el problema. Sugirió la compra, por parte del gobierno, de algunos predios a los hacendados, para vender al pequeño propietario, pero debido a los precios exorbitantes, se abandonó el proyecto. Madero consideraba urgente la reforma agraria, y su política iba más bien encaminada a la conservación de la pequeña propiedad y al desarrollo de una clase de pequeños propietarios. Uno de sus apologistas argumenta, a su favor, que fuera de Molina Henríquez y de Zapata, no había una idea concreta de lo que significaba la reforma agraria. Madero contribuyó al desarrollo de conceptos fundamentales como la restauración de tierras ejidales y la expropiación. Gracias al estudio iniciado durante su gobierno para reorganizar la propiedad de la tierra, al término de su régimen las posibilidades y probabilidades de la expropiación eran discutidas libremente por todos.[10]

Como es sabido, ante la tímida respuesta de Madero, Zapata se pronunció en su contra lanzando su famoso Plan de Ayala, que exigía un verdadero reparto agrario, y el conflicto bélico se extendió como reguero de pólvora por los estados del sur.

La tibieza del régimen maderista también afectó la educación. Los fondos que se le destinaron aumentaron imperceptiblemente, de 7.2 a 7.3% del presupuesto total, y sólo se impulsó la instrucción rudimentaria. Miguel Díaz Lombardo, ministro de Instrucción Pública, creó una Sección de Instrucción Rudimentaria que estuvo inicialmente bajo la dirección de Manuel Brioso y Candiani, y seis meses más tarde pasó a depender del conocido pedagogo Gregorio Torres Quintero quien informa:[11]

[10] Véase Cumberland, 1981, pp. 251-253.

[11] El método de lectura onomatopéyico de Torres Quintero, es uno de los textos con los que han aprendido a leer mayor número de mexicanos y fue usado por décadas tanto en las escuelas urbanas como en las rurales.

La nueva sección tenía ante sí una labor sin antecedentes. Todo debería crearlo [...] su campo era muy extenso puesto que se trataba de todo el país [...] Si las escuelas de Instrucción Rudimentaria se consagraban de un modo particular a los indios, había que ir hasta ellos, hasta los desheredados de la luz [...] es decir, hasta los campos y las sierras más agrestes y escabrosas. Los nuevos trabajos habían de ser forzosamente ensayos para adquirir experiencia. Pero esos ensayos eran necesarios, eran como los pinicos de los niños o los primeros vuelos de las avecillas. Cayendo y levantando es como se aprende a andar y a volar.[12]

Los 36 instaladores de escuelas se diseminaron por estados y territorios; visitaron haciendas, municipios y caseríos, comunicando sus observaciones a la Secretaría de Instrucción Pública. Las escuelas se establecerían tomando en cuenta la división étnica natural o el uso de un idioma regional. Serían "directores" quienes, de preferencia, conocieran el idioma de la región. Se les aconsejaba guardar "armonía con las autoridades sin mezclarse en asuntos de la comunidad". El instalador fijaba horarios y el calendario, que deberían adaptarse a las costumbres locales. Juntas protectoras supervisarían las escuelas y fomentarían la asistencia de alumnos. La partida inicial de 300 mil pesos se gastó, en un abrir y cerrar de ojos, en amueblar oficinas y en surtir los almacenes de la Secretaría de Instrucción Pública de libros y de útiles para mil escuelas rudimentarias que, lamentablemente, nunca llegaron a crearse, así como en sueldos y viáticos de los instaladores.[13]

La guerra civil dificultó el establecimiento de las escuelas en los estados más beligerantes, tales como Sonora, Chihuahua, Coahuila, Sinaloa, Durango y Morelos, mientras que otros, como Jalisco, las solicitaban insistentemente. Algunos hacendados aplaudieron la aparición de las "rudimentarias", pues los aliviaba de la carga de ser ellos los responsables de la educación de los niños que trabajaban en sus propiedades.[14]

La Ley de Escuelas Rudimentarias suscitó diversas reacciones. Algunos estados, como Coahuila y Colima, la consideraron una intromisión y una violación a su autonomía, no obstante que ambos —como todos los demás estados de la república, según Torres Quintero— carecían de recursos para atender a los niños en edad escolar y tenían un índice de analfabetismo de 51 y 45% respectivamente. Sin embargo, la gran mayoría respondió favora-

[12] Torres Quintero, 1912, p. 5.

[13] Según los informes oficiales se hicieron 500 mesabancos y los materiales para el funcionamiento de diez escuelas, *La educación pública*, 1926, p. 171. Hay que hacer notar que en estos años se llamaba también "directores" a los maestros de escuela.

[14] El *Boletín de Instrucción Pública* informaba sobre la festiva ceremonia con que se inauguró la escuela de la Bella Vista de Ojo Caliente, en Zacatecas, que congregó tanto al jefe político como al instalador, al administrador de la hacienda, al comisario, a los empleados, trabajadores y vecinos. Asimismo, según la misma fuente, en Tlaxcala, la Liga de Agricultores del Estado puso locales a disposición de la secretaría en diez haciendas, para instalar Escuelas de Instrucción Rudimentaria.

blemente; Chihuahua, por ejemplo, incluso ofreció un sobresueldo de 20 pesos mensuales a los directores de las rudimentarias.[15] En Jalisco, Zacatecas y Querétaro, las escuelas de cuarta categoría se convirtieron en escuelas federales rudimentarias.[16]

Estas pequeñas e insignificantes escuelitas pronto fueron objeto de una enconada y larga polémica. Su principal detractor fue Alberto J. Pani, subsecretario de Instrucción, lo que fue determinante para limitar su extensión. En 1912, Pani publicó un estudio detallado sobre la ley, y exhortó al público a colaborar con la secretaría "en la tarea de resolver un problema tan trascendental". La respuesta fue excelente; numerosas opiniones fueron publicadas años después en forma de "encuesta". Pani objetaba no sólo los métodos de la educación rudimentaria sino el hecho mismo de difundir las primeras letras, lo que a su manera de ver resultaba no sólo inútil, sino nocivo, puesto que no contribuía al bienestar material sino que "iluminaban miserias", alimentando un estado de descontento. Pani aconsejaba agregar al programa: historia, geografía, dibujo, trabajos manuales y otros conocimientos "útiles" para que el pueblo adquiriera "los medios de mejoramiento económico que tanto necesita y que contribuirán tan poderosamente al desarrollo de la riqueza y prosperidad nacionales". El subsecretario sugería escuelas prácticas agrícolas e industriales, y normales regionales para formar personal docente entre los mismos miembros de las comunidades. Creía que la educación debía concentrarse en las regiones más densamente pobladas.

Pani censuraba también la raquítica suma destinada a las escuelas, que sólo permitía que quedaran "diluidas homeopáticamente" en el inconmesurado analfabetismo nacional.[17] Objetaba la brevedad del programa, el que incluyera a los adultos, y pretendiera alimentar y vestir a los educandos, para lo cual —argumentaba— necesitaría todo el dinero de la federación. Le parecía absurdo pretender enseñar a leer, escribir y hablar "bien" el castellano en dos cursos anuales en escuelitas "abandonadas a su propio esfuerzo", siguiendo métodos que eran verdaderas "antigüedades pedagógicas", como el silabario, cuando en las escuelas primarias del Distrito Federal los educandos leían y escribían a partir de finales del segundo año, "a pesar de su dotación casi espléndida de elementos técnicos y materiales". Consideraba que la heterogeneidad étnico lingüística era un obstáculo casi insalvable para el éxito de las rudimentarias.

[15] Según Torres Quintero, el estado de Coahuila no podía atender ni a 25% de sus habitantes. Tenía un total de 362 092, de los cuales 184 498 eran analfabetas. Torres Quintero, 1913, p. 4.

[16] *Boletín de Instrucción*, 22 de agosto de 1913.

[17] Consideraba que para que fueran realmente eficaces se necesitaban 675 000 escuelas con un presupuesto no menor de 40 millones de pesos, 80 veces mayor a la suma asignada, que sólo alcanzaba para instalar una escuela por cada 7 500 kilómetros.

Torres Quintero, por su parte, vocero de toda una corriente de pensamiento respecto al indio, que cobró fuerzas a principios de la década de los años veinte, afirmaba que la escuela era el vehículo más eficaz para lograr la unificación linguística, siempre y cuando la enseñanza del castellano se hiciera por vía directa, sin traducción:

> Enseñándoles en su lengua contribuímos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso y deseable para los lingüistas y anticuarios pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y la formación del alma nacional. No enseñándole su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español; y esto es lo importante aun cuando olvide su lengua nativa. La poliglosis es un obstáculo para el progreso dentro de una misma patria.[18]

El educador defendía esta enseñanza rudimentaria, necesaria "para estimular las facultades humanas", ya que la instrucción obligatoria rara vez se cumplía, pues la mayoría de los niños abandonaba el plantel a los dos años. Las carencias se suplirían con buena voluntad, imaginación y tiempo.[19]

Pani renunció a su cargo en agosto de 1912, por diferencias con el secretario de Instrucción Pública, pero aun así, continuó por un tiempo impugnando la instrucción rudimentaria. Su encuesta salió a la luz en 1918 e hizo públicos numerosos problemas educativos y, paradójicamente, despertó interés por la educación popular. Se ventilaron temas tales como las ventajas e inconvenientes de la federalización de la enseñanza primaria, la necesidad de definir los conocimientos básicos válidos para todo el país, la urgencia de escuelas de enseñanza agrícola, industrial y mercantil; la obligación de los empresarios en la educación de sus trabajadores. La encuesta es especialmente importante para los estudiosos de este periodo porque pone al descubierto las principales preocupaciones educativas. Más aún, revela la idea predominante en la sociedad sobre el "problema" indígena. Los indígenas eran vistos como un lastre para el país, el origen de buena parte del atraso de éste y un obstáculo para la unidad nacional. Las opiniones más benevolentes sugerían luchar por su "redención" y "regeneración". Sorprende, sin embargo, la voz disidente del maestro chiapaneco Lisandro Calderón, por la claridad de sus conceptos:

> En casi todo el país hay el principio de que el indio es refractario a la instrucción. Esto no es cierto. El indio ciertamente teme a la escuela y se resiste a enviar a sus tiernos vástagos a ella porque hasta hoy no ha correspondido a las necesidades vitales de dichos pueblos. Cuando una institución cualquiera está

[18] Torres Quintero, 1913, p. 8.

[19] Torres Quintero defiende la instrucción rudimentaria en dos obras: *Informe sobre las escuelas de Instrucción Rudimentaria*, presentado al Congreso de la Unión en 1912, y en su muy conocido estudio sobre *La Instrucción Rudimentaria en la República*, 1913.

en pugna con las necesidades de un agregado social es rechazada [...] la escuela de indígenas tal como la conocemos se encuentra en este caso [...] En ocasiones el maestro explota inicuamente a los alumnos haciendo que vayan por leña, que cuiden sus animales en el monte, y que desempeñen, en una palabra, el oficio de criados. El agregado social viéndose amenazado reacciona en contra.[20]

La encuesta revelaba toda una gama de posiciones antagónicas pero había un consenso general en cuanto a la responsabilidad del gobierno federal en la creación de escuelas normales regionales, iniciativa retomada por gobiernos posteriores.[21]

Huerta: un tirano progresista

El artero asesinato de Madero y Pino Suárez permitió al propio jefe de las tropas maderistas, Victoriano Huerta, apoderarse de la silla presidencial de febrero de 1913 a julio de 1914, sostenido por los viejos conservadores porfiristas, pero no gobernar a su antojo. Sus ímpetus reconstructores fueron nulificados por las crisis y los cambios constantes en su gabinete —tan sólo de educación, hubo cinco secretarios—, así como por el rompimiento con el poder legislativo. La supervivencia del régimen y la pacificación del país ocuparon todo su tiempo. Asediado por dos frentes —en el norte por los ejércitos constitucionalistas y en el sur por los zapatistas—, y además con la amenaza de una intervención de Estados Unidos, tuvo que emplear los empobrecidos fondos del erario en gastos de guerra. La militarización forzosa y la leva se volvieron prácticas comunes, lo mismo que las medidas impositivas y la emisión de moneda.

Sin embargo, hubo realizaciones de importancia en materia agraria y educativa. Una secretaría de Estado sustituyó a la Comisión Nacional Agraria y Huerta se comprometió, hacia finales de su gobierno, para iniciar una reforma en la estructura agraria. Hizo también algunas concesiones al movimiento obrero, quizás para legitimarse y tener apoyo popular.

El presupuesto educativo aumentó significativamente: de 7.48 a 9.86% del gasto total. De nuevo, los esfuerzos se concentraron en las rudimentarias. Jorge Vera Estañol, encargado del despacho de Educación Pública, tuvo por fin la oportunidad de impulsarlas. El país se dividió en 36 zonas y 500 distritos. El entusiasmo fue contagioso: en Jalisco, los alumnos normalistas fueron nombrados inspectores e instaladores de nuevas escuelas. Algunos

[20] Pani, 1918, pp. 57-58.

[21] El propio Pani consideraba que "la obra popular que se intenta para que sea verdaderamente fructuosa deberá ser encomendada a personal docente salido del mismo pueblo", Pani, 1936, p. 89.

gobernadores, como el oaxaqueño Miguel Bolaños Cacho, "convencido de la indispensabilidad de la Instrucción Rudimentaria cuando no sea posible adquirir la primaria elemental y animado del deseo en acabar con el analfabetismo en dicha entidad federativa", declararon obligatoria esa instrucción.[22] Las escuelas se multiplicaron hasta aumentar a 200 en 1913. La destitución de Vera Estañol y la reducción del presupuesto de educación para enfrentar los gastos de guerra, hicieron desaparecer las partidas de las rudimentarias.

Nemesio García Naranjo, como sucesor de Vera Estañol, y el único de los cuatro funcionarios de Educación que logró realizar una labor más duradera, proclamó, el 1 de mayo de 1914, una nueva Ley de Enseñanza Rudimentaria que añadía a la instrucción, el desarrollo de las facultades intelectuales y morales de los alumnos y el propósito de convertirlos en "ciudadanos útiles". La ley aumentaba un año su currículum e incluía nociones de geometría, geografía e historia patria; estudio de la naturaleza, dibujo y trabajos manuales; ejercicios físicos y militares, y labores femeniles. También daba al ejecutivo la facultad de nombrar maestros. Las reformas obedecieron sin duda a las conclusiones del cuarto Congreso Nacional de Educación Primaria reunido en San Luis Potosí en octubre de 1913, en el que se discutieron fines, programas y organización de la escuela rudimentaria.

Carranza: un revolucionario conservador

Venustiano Carranza, gobernador de Coahuila, organizó su propia guerra contra el tirano y contra la tiranía. La adhesión de los gobernadores de Sonora y Coahuila amplió las dimensiones de su movimiento y lo comprometió a restituir el orden constitucional. Carranza estableció en Hermosillo un gobierno paralelo al de la ciudad de México, con el mismo número de dependencias. Según un estudioso de este periodo, "en pocas semanas Carranza tenía su gobierno recién formado con relativa eficiencia en todas las regiones norteñas controladas por los constitucionalistas".[23] En agosto de 1914 Félix Palavicini quedó al frente de Justicia e Instrucción, cargo al que renunció en 1916.

Carranza, hacendado coahuilense, no era más radical que Madero, incluso en algunos aspectos era más conservador.[24] Entre sus seguidores

[22] Torres Quintero, 1913, p. 43.
[23] Cumberland, 1980, p. 85.
[24] Pero era más demagogo: "No titubeaba en prometer amplias transformaciones sociales que de ninguna manera pensaba poner en práctica". Como senador porfirista no se había distinguido por oponerse al régimen. Katz, 1982, p. 154.

destacaban los intelectuales pero escaseaban los representantes de las comunidades campesinas, lo que explica, en buena medida, el que las reformas agrarias no fueran prioritarias. Sin embargo, las presiones populares de zapatistas y dirigentes sonorenses obligaron a Carranza a incluir reivindicaciones sociales en el Plan de Guadalupe y a proclamar, durante la lucha, diversas reformas como la Ley Agraria de 1915.[25] Si bien había subrayado reiteradamente la necesidad de expropiar los grandes latifundios, apenas proclamada ésta, el primer jefe ordenó la devolución de las propiedades a sus antiguos dueños y, en la práctica, se pronunció por preservar el sistema de las haciendas. Le preocupaban el triunfo político de la revolución y la productividad del campo, y no deseaba enemistarse con los terratenientes y prolongar la lucha civil.

A Carranza se le ha calificado como "contrarrevolucionario" y se ha afirmado que su odio por Huerta lo llevó a nulificar, en nombre de la revolución, muchas de las medidas más progresistas tomadas por la dictadura entre 1913 y 1914. La Secretaría de Agricultura, por ejemplo, regresó a su antiguo carácter de Comisión Agraria.[26]

Esto es particularmente cierto en el terreno educativo. Si el presupuesto para los programas sociales había caído de 11.6% en 1913 a 1.9% en 1919, el de educación descendió de 9.9%, que había alcanzado con Huerta, a un dramático 0.09%. El carrancismo se desentendió incluso de la pequeña dosis de atención que los gobiernos anteriores habían dado a la educación rural. Palavicini estaba en contra de la Ley de Escuelas Rudimentarias, que consideraba "el producto impaciente de una nerviosidad política", por razones tanto de carácter pedagógico como político. Repetía las mismas objeciones de Pani: el que la instrucción no fuera obligatoria (había que hacer el bien "aun en contra de la misma voluntad de los favorecidos"); que incluyera a analfabetas de todas las edades ("su amplitud exagerada"); que la suma destinada al proyecto fuera tan limitada ("se han derrochado millones en la construcción de suntuosas obras de arte, en erigir magníficos palacios de mármol y granito que contemplan azorados indios semidesnudos, descalzos y analfabetas") y que se diera vestido y alimento a los educandos ("la caridad moderna no consiste en crear hábitos de limosneros sino en dar elementos para que cada cual se baste"). Censuraba también el carácter antipedagógico de la nueva ley. "Saber leer y escribir es mejor que nada", afirmaba, "pero esas aptitudes no modifican substancialmente la ignorancia

[25] Esta ley admitía "la necesidad de devolver a los pueblos los terrenos de que han sido despojados como un acto de elemental justicia y como la única forma efectiva de asegurar la paz y promover el bienestar y mejoramiento de nuestras clases pobres".

[26] M. Meyer, 1983, p. 185.

del hombre si no se presupone el desarrollo de facultades que lo habiliten para utilizarlas".[27]

Palavicini tenía en mente el desmantelamiento de la Secretaría de Instrucción Pública y la descentralización educativa. Creía en la autonomía de los estados y consideraba que la Ley de Escuelas Rudimentarias era un atentado contra el sistema federal. Consideraba que el gobierno central debía subsidiar directamente a cada entidad federativa en cantidad proporcional a su población analfabeta, y que los gobiernos locales debían emplear dichos recursos de acuerdo con el criterio de sus propios educadores.[28] Transfirió a los estados la responsabilidad de las escuelas rudimentarias y los dejó en libertad de escoger el programa y el plan que les pareciera más conveniente.[29]

Si bien en algunos casos las escuelas resultaron beneficiadas por la atención que recibieron por parte de las autoridades estatales, el resultado general fue negativo. Se sabe muy poco sobre la suerte que corrieron las pocas escuelitas instaladas en el campo. Gran parte de ellas desapareció; el gobierno nacional había dado un paso atrás en un espacio ya conquistado.

Aunque había voces optimistas que atribuían a la escuela rudimentaria propiedades extraordinarias para "redimir" al indígena, y consideraban que sería "la larva que se convertiría en brillante mariposa", maestros y autoridades conocían sus limitaciones pero creían que "aun así elevarían el nivel intelectual del pueblo y lo harían más apto para la vida civilizada".[30]

En la práctica, las escuelas rudimentarias estaban lejos de llegar siquiera al modesto ideal de sus creadores. Generalmente eran mixtas y por lo tanto, tenían que enfrentar numerosos prejuicios: los maestros varones eran vistos con desconfianza —cuando no rechazados—, y los padres impedían a sus hijas asistir a la escuela para evitar "la promiscuidad de sexos y edades". Los instaladores sugerían que para atraer a las niñas se instituyeran las "labores femeninas"; uno de ellos señalaba que si bien los padres de familia consideraban que la mujer no necesitaba instrucción, si tenían interés en "esas labores".

[27] Palavicini, s. f., pp. 45-46.

[28] Palavicini, s. f., pp. 56-57. Vasconcelos llevó a cabo una política semejante con los estados a raíz de la creación de la SEP, como se verá más adelante.

[29] Por citar sólo un ejemplo, el gobierno de Veracruz estableció el siguiente plan de estudios: opciones de lengua nacional, estudio elemental de la naturaleza y nociones de geografía, aritmética y geometría, educación cívica e historia.

[30] Tal era la opinión de Torres Quintero. Otros maestros, más pesimistas, afirmaban "pensar que mediante las tres asignaturas que comprende la enseñanza rudimentaria vamos a hacer al niño heredero de lo mejor que en literatura, arte, ciencia, moral y religión legítimamente heredamos del pasado es colocarse tan lejos del fin que cabe desalentarse antes de emprender la jornada". Véase *Boletín de Instrucción*, julio a septiembre de 1913, p. 85, y t. XXII, núms. 1, 2 y 3, julio a septiembre de 1913, pp. 183-185.

Torres Quintero hizo hincapié en que las rudimentarias debían apegarse al precepto de la enseñanza laica en sus tres aspectos: maestro, local y lecciones. Sin embargo, numerosas denuncias de los inspectores revelaron que en muchas de ellas sólo se enseñaba el catecismo.[31]

Las rudimentarias no pasaban del primer año, y con frecuencia no terminaban siquiera un curso escolar. Aun cuando lo ideal era trabajar durante cuatro horas cada día, dos para niños y niñas, una hora para mujeres mayores de 14 años y otra para hombres, a menudo niños y adultos se mezclaban en el mismo horario y en la misma aula. Las rudimentarias tuvieron con frecuencia un calendario flexible, pero más por imposición de la comunidad que por convicción del maestro, pues los alumnos se ausentaban en los días de mercado o en las épocas de siembra o cosecha. En Oaxaca, por ejemplo, se estudiaba de febrero a mayo, se suspendían las clases para que salieran a ayudar en la siembra, se reanudaban en agosto y terminaban en noviembre. A menudo, los padres rechazaban la escuela puesto que se veían privados de la ayuda de sus hijos en las tareas domésticas y en las faenas del campo. El siguiente testimonio es sumamente elocuente:

> De los 3 a los 6 años el niño debe ayudar en los trabajos sencillos de la casa como acarrear agua, recoger el abono, barrer la casa, hacer mandados. Después de los 6 años y hasta los 14 se iba uno al campo con los mayores pero sin agarrar todavía la responsabilidad, era uno ayudante del sembrador, del yuntero, de lo que fuera, había que hacer algo.[32]

Para los niños campesinos la escuela era una institución ajena a sus necesidades:

> Para mi padre, era cosa de ir a perder el tiempo, porque al fin y al cabo ya lo decía el adagio de los ricos "esos indios a la coa" y antes que aprender a leer y escribir estaba el trabajo, era más importante aprender a trabajar pues sería nuestra herramienta para toda la vida. Él estaba convencido, al igual que los demás de su tiempo y de más atrás, que el pobre campesino no nació para ser letrado sino para servir con la pala y el azadón.[33]

En gran parte, el éxito de la escuela dependía de la flexibilidad del maestro para adaptarse a la vida de la comunidad y vencer estas ideas.

En los métodos de enseñanza reinaba el caos. El *Boletín de Instrucción Pública* señalaba como libros de texto y guía para la enseñanza en las

[31] Véase AHSEP, caja 34, f. 255.
[32] Testimonio de Juan Martínez Vidal, "Mi pueblo en la Revolución", AMCP.
[33] *Idem.*

rudimentarias, los mismos de las escuelas primarias, como *Lecturas enciclopédicas mexicanas*, de Gregorio Torres Quintero, *Susanita*, *Aritmética*, de Sabino Anzar, *Lecturas mexicanas* de Amado Nervo y *Frascuelo*. Pero en casi todas se daban las lecciones de viva voz, por falta de cualquiera de esos libros. Las más adelantadas recurrían al silabario de San Miguel "que era como la Biblia", para continuar después con el *Mantilla*. Con frecuencia, los alumnos no aprendían a leer porque no hablaban el castellano, pero eran capaces de memorizar las lecciones y de repetir perfectamente un texto, aun sin comprenderlo. El desconocimiento del idioma nacional era, según los instaladores, el mayor obstáculo para la lectura; los alumnos tenían también gran dificultad para entender los símbolos de la aritmética.

Rara era la escuela que tenía mobiliario o siquiera material de trabajo; la mayoría carecía de mesabancos y de pizarras, y en no pocas se escribía en el suelo rayando con un clavo, alambre o palito. Maestros y alumnos fabricaban sus útiles echando mano de cualquier elemento disponible. Estas primeras escuelitas federales mostraban ya, la capacidad de adaptación al medio y la fexibilidad que caracterizaría a la escuela rural en las décadas siguientes.

El frecuente cambio de personal afectó a las escuelas. Los maestros desertaban a medio año, asistían irregularmente, eran trasladados de un lugar a otro o simplemente engrosaban las filas revolucionarias. La lucha armada fue otro factor que operó contra de la multiplicación de las rudimentarias. No obstante, algunos gobernadores las impulsaron, como es el caso de Moisés Sáenz en Guanajuato. Otros, como el del Estado de México, las sustituyeron por establecimientos especiales para niños indígenas donde se les impartiría una "educación racional" y se establecería un plan de estudios que desarrollara sus facultades físicas, morales e intelectuales.[34]

Aun cuando cuantitativamente las escuelas rudimentarias fueron insignificantes, despertaron interés por la educación rural. Ante la iniciativa del gobierno central, los estados multiplicaron las medidas a favor de la educación popular. Muchas escuelas continuaron por años llevando el nombre de rudimentarias y funcionando con el mismo programa reducido y en las mismas precarias condiciones que estos establecimientos pioneros, no muy distintos a los del porfiriato.

Con las rudimentarias, el gobierno federal ganó espacios. Estas escuelitas le abrieron las puertas de los estados, y le permitieron hacerse presente en el medio rural, e intentar introducir patrones de vida urbana. Fueron un vehículo, modesto, pero casi único, de unificación y modernización.

[34] *El Demócrata*, 17 de abril de 1916, pp. 1 y 2. Se trata del gobernador Pascual Morales y Molina.

EL MEDIO URBANO, UN ESPACIO RELEGADO

El incipiente desarrollo industrial del país agudizó las desigualdades entre el campo y la ciudad. También fue más profunda la brecha entre los habitantes de los centros urbanos. Cada vez eran más los que estaban en el desamparo. En el sistema educativo, la disparidad era similar. Incluso en las ciudades, las escuelas de "primera clase" eran privilegio de unos cuantos. La mayoría permanecía al márgen del sistema escolar, o recibía una educación incompleta de maestros impreparados y en locales inadecuados.[35] Durante el porfiriato, autoridades y educadores lucharon contra la inexorable desigualdad. Trataron de que la educación, al menos en las ciudades donde se necesitaba mano de obra calificada e instruida, llegara a un mayor número. Durante el periodo revolucionario las autoridades mantuvieron este esfuerzo.

Las buenas intenciones de Madero

Durante el breve gobierno de Madero se dieron pasos titubeantes para lograr varias reformas que hubieran tenido éxito de no haber enfrentado el apóstol una oposición constante en todos los frentes. El gobierno comenzó a perfilarse como protector de los trabajadores, con acciones como la creación del Departamento del Trabajo en manos del primo del presidente, el conservador Rafael Hernández, quien inició un proyecto de legislación. Según Cumberland, los obreros se acercaban a Madero para obtener ayuda para organizarse, hallar lugares de reunión o para obligar a los industriales a cumplir sus contratos.[36]

La política educativa para el medio urbano también se caracterizó por las buenas intenciones. Madero hizo público su interés en mejorar e impulsar la educación. Aunque sólo dedicaría "los sobrantes del erario" al fomento de la instrucción pública, prometió que en vez de "espléndidos palacios", construiría escuelas urbanas y rurales, y trataría de hacer llegar la enseñanza "al último rincón de la República". Confiaba en que la educación atenuaría los contrastes sociales. En su discurso al Congreso de la Unión del 16 de septiembre de 1912, repitiendo muchos de los postulados porfiristas, se mostró partidario de una nueva pedagogía que "conseguiría troquelar el alma nacional dentro de un molde único que ligue con un vínculo de

[35] Francisco Bulnes decía que en el porfiriato "todo iba perfectamente, porque ni los maestros enseñaban ni los discípulos aprendían; había concurrencia de alumnos solamente los días que los visitaba el inspector de Instrucción Pública, un jefe político no complaciente", Bazant, 1993, p. 157.

[36] Cumberland, 1981, pp. 222-228. Véase también Taracena, 1959, p. 22.

intelectualidad a todos los estados de la federación y que impulse a nuestra patria de vigorosa y unida, uniforme y fuerte hacia un solo derrotero en su marcha constante de cultura y civilización".[37]

Sus buenos deseos fueron frenados por la indiferencia de uno de los ministros de Educación, Miguel Díaz Lombardo, y por las ideas de su subsecretario Pani, el miembro del gabinete más interesado en la educación. Pani creía que la obra de instrucción popular debía concentrarse en las regiones más densamente pobladas, y donde hubiera posibilidad de mejoramiento económico partir de la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en las escuelas. Incluso la enseñanza rudimentaria quedaría limitada a zonas aledañas al Distrito Federal.

La raquítica tarea del maderismo se redujo a poner en marcha las rudimentarias, y uno que otro cambio en la capital del país: estudios para mejorar los locales escolares, creación de dos escuelas de educación superior; "Gabino Barreda" y "Martínez de Castro", y de dos industriales, así como aumentos de sueldo a algunos ayudantes de escuelas primarias. Se establecieron cursos normales en Baja California y Tepic y se reglamentó la situación laboral de los maestros que querían dar clases en el Distrito Federal y que no tenían título. Se crearon programas de rudimentos de dibujo y trabajos manuales y se encomendó la clase de gimnasia a profesores especializados. Se estimuló la educación artística contratando a una compañía de ópera que trabajó en el teatro Arbeu, convertido en "un centro de educación pública", para celebrar conciertos, veladas, conferencias y otras manifestaciones culturales. Asimismo, se subvencionó a las orquestas del conservatorio y a la Beethoven con la condición de que esta última presentara dos temporadas anuales de conciertos. Aunque se tuvo la intención de formar orfeones en escuelas preparatorias, de artes y oficios, y en el Internado Nacional, sólo se aumentó su número a ocho.[38]

El breve periodo de Madero fue particularmente difícil para la educación, sobre todo en la capital, debido a la corta duración del año escolar y a la escasez del material de enseñanza, y se caracterizó por un alto índice de deserción. Aunque el periodo escolar real fue de 163 días, hubo escuelas en las que se redujo aún más a causa de la inseguridad pública. Varias veces se suspendieron las clases en Ostotepec, Tecomitl, y El Ajusco.[39]

En las escuelas de la ciudad de México, como en otras ciudades capitales, reinaba el caos. En algunas se admitía a los niños en cualquier momento,

[37] Puig Casauranc, 1926, p. 176.
[38] *Ibid.*, 168-175.
[39] La información de este apartado proviene de Imelda Cabañas, de la Dirección General de Educación Primaria, en el AGN, Ramo *Instrucción Pública y Bellas Artes*, vol. 368, exp. 35, fols. 3-19, 1913.

aun en los últimos días del año escolar; en otras, se rechazaba a los analfabetas. La asistencia era sumamente irregular. Había desertores a medio curso y un buen número de alumnos no presentaba exámenes, por temor a ser reprobados. Según la misma Dirección de Educación, cuarto, quinto y sexto grados no debían ofrecerse pues no había alumnos. La mayor parte de los niños, incluso en la capital del país, no cursaba más que el primer año. Las escuelas primarias superiores eran en realidad elementales con algunos alumnos de superior. El *Boletín de Instrucción Pública* informaba que 57.17% de los alumnos del país abandonaba la escuela después del primer año, que sólo 20% cursaba el cuarto, 10% llegaba a la educación superior, y 5% la terminaba.[40]

A pesar de los esfuerzos para adaptar los edificios escolares "a los preceptos de pedagogía e higiene", de las numerosas obras de remodelación y reparación y de la compra de nueve edificios, la mayoría de los locales permanecía en muy mal estado. Todos eran casas adaptadas y muchas carecían de ventilación, eran reducidas y se alumbraban artificialmente. En algunas zonas, los establecimientos escolares estaban muy próximos unos de otros, como en el centro de la ciudad, donde había escuelas en las calles de Donceles, del Carmen, dos en la calle de La Moneda debido, según los informes de la Dirección de Educación, no tanto a la densidad de población sino a la pequeñez de los locales. No era excepcional que un mismo colegio se hallara dividido en varias casas distantes entre sí. En algunos pueblos del Distrito Federal, la falta de viviendas para los maestros hacía que éstos invirtieran horas y dinero en ir y venir a la escuela. El mobiliario y el material escolar también dejaban mucho que desear; muchos alumnos carecían de útiles de trabajo durante todo el periodo escolar.

Los maestros, sobre todo los de primer año, seguían el método que creían conveniente para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero generalmente los de una misma zona escolar lo homogenizaban. El método "natural" fue difícil de usar por la falta de silabarios; en cambio, "el onomatopéyico" de Torres Quintero, por su sencillez, tuvo mayor aceptación. Parece ser que quienes usaban otros métodos escribían con muchas faltas de ortografía y su lectura era "premiosa", lo cual no acontecía cuando se enseñaba sin "artificios falsos y estorbosos".

La Secretaría de Instrucción Pública emprendió la batalla contra la memorización de los textos y declaró indispensables sólo los de lectura. A partir de abril de 1912 su empleo se restringió a las primarias elementales. La observación y el análisis sustituirían a los demás textos.

Para combatir el monopolio de la casa Appleton que distribuía en Latinoamérica textos extranjeros, la Secretaría de Instrucción Pública (SIP)

[40] *Boletín de Instrucción*, núms. 3 y 4, 1912.

recomendaba los de autores mexicanos; para lectura aconsejaba los de Amado Nervo "por ser los que cumplen mejor con requisitos como espíritu nacional y buen manejo de la lengua" aunque carecían de partes de carácter científico. A principios de 1913 se aprobaron, para primer grado, el *Método Rébsamen*; para segundo, *Lecturas infantiles* de A. Oscoy; para tercero, *Lector infantil mexicano* de Gregorio Torres Quintero; para cuarto, *Lecturas mexicanas* de Amado Nervo. Por lo que se refiere a la primaria superior, se recomendaba de nuevo la obra de Amado Nervo, más *Geografía elemental de la República*, y el *Método Berlitz* para niños, y en el segundo grado se agregaba *Lecciones de historia general de México*, de Rafael Aguirre.[41] Para las escuelas nocturnas suplementarias y para las complementarias se sugería también a Amado Nervo.

Durante el régimen de Madero se instituyeron los comedores escolares. En su breve gobierno funcionaron 29 en el Distrito Federal, con asistencia media de 5 800 niños que recibían alimentos gratis o a muy bajos precios, dos veces al día. Sin embargo, esta iniciativa no tuvo gran acogida debido a que los comedores quedaban muy lejos; las escuelas y los alumnos tenían que recorrer largos trechos mojándose y enlodándose si llovía, o había que interrumpir el horario escolar "mermando para ello el tiempo destinado a su enseñanza".

Se tuvo también la intención de distribuir ropa y calzado entre los alumnos. Pero sólo se logró repartir algunos pantalones que resultaron demasiado cortos para los niños pobres "que jamás usan medias", y veinticinco mil pares de zapatos, confeccionados por obreros desempleados. Según informes de la Dirección General de Educación Primaria, los niños acostumbrados a andar descalzos, vendieron los zapatos, "por la muy buena calidad del calzado" y "volvieron a presentarse sin él a los pocos días de haberlo recibido".[42]

Si la organización de las escuelas diurnas requería de modificaciones, la Dirección de Educación Primaria consideraba que mayor atención necesitaban las nocturnas que, a principios de curso estaban "bien concurridas", pero a finales quedaban casi desiertas. Se habían cometido varios errores, como pretender dar un trato infantil a los adultos, no tomar en cuenta que disponían de poco tiempo para asistir a las nocturnas y que "los que van a ellas están fatigados por el trabajo diurno y acuden sólo en busca de determinados conocimientos que han menester para mejorar inmediatamente sus condiciones y no anhelan ni aceptan una educación integral,

[41] No sabemos cual era este método natural, ni si tenía que ver con el método natural usado en los años veinte, que enfrentó las mismas dificultades y el mismo rechazo de alumnos y maestros que éste.

[42] Cabañas, 1913, p. 8.

larga, completa y metódica". El personal docente estaba compuesto por maestros que después de su trabajo cotidiano en las escuelas diurnas, ya cansados, iban a "doctrinar" en las nocturnas, o por estudiantes que completaban sus ingresos dando clases.[43]

No obstante su interés por la educación, Madero gastó sus energías en luchar por la supervivencia política, en intentar cumplir las metas de la revolución, y en defenderse de los ataques de los sobrevivientes del antiguo régimen. Por su parte las autoridades, maestros y educadores, al margen de la lucha política o comprometidos con ella, continuaron trabajando sin interrupción.

La senda de Justo Sierra

Para Huerta, el problema nacional era, en buena medida, de educación popular y de difusión de la cultura. Consideraba que la prosperidad de una nación estaba vinculada al nivel intelectual de las grandes masas y que no debía escatimarse esfuerzo, gasto ni sacrificio en bien de la instrucción pública. Pidió reiteradamente el apoyo nacional para el ramo educativo.[44] Jorge Vera Estañol volvió a asumir las riendas de la educación e impulsó a las escuelas rudimentarias que sentía como creación suya. La educación primaria urbana, por el contrario, se vio limitada por falta de fondos, aunque se corrigieron ciertas deficiencias y se prosiguió impulsando propuestas previas. Por ejemplo, el sistema de comedores escolares fue transformado en otro, de centros de reparto; para septiembre de 1913, de veintinueve, se habían reducido a diecinueve, ocho en la capital y once en diversas municipalidades del Distrito Federal.[45]

Los sucesores de Vera Estañol, Manuel Garza Aldape (junio-agosto de 1913), José María Lozano (agosto-septiembre) y Eduardo Tamariz (septiembre-octubre), apenas tuvieron tiempo de familiarizarse con su cargo. En octubre de 1913 el subsecretario de Instrucción Pública, Nemesio García Naranjo, asumió la secretaría. Si bien hizo algunas modificaciones en la enseñanza primaria, según confesó en sus memorias, le atraía más la educación superior y dedicó sus mayores esfuerzos a la reforma de la Escuela Nacional Preparatoria.

García Naranjo era un gran admirador de la obra educativa de Sierra y la nueva Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y territorios,

[43] Cabañas, 1913, p. 17.

[44] *La educación pública*, 1926, p. 178.

[45] *Ibid.*, 1926, p. 179. En estos centros se repartían 10 813 raciones a alumnos de 179 escuelas del Distrito Federal.

repetía los postulados del educador porfirista: la instrucción sería un medio de educación, y sería nacional e integral, gratuita y laica en el sentido de neutralidad respecto a cualquier creencia religiosa. El programa de la escuela primaria, obligatoria para niños entre seis y catorce años, incluía las materias tradicionales. Sin embargo, hubo una innovación importante: por iniciativa de la Secretaría de Instrucción Pública, la educación básica fue controlada por el ejecutivo sin ningún intermediario y la Dirección de Educación Primaria fue suprimida. Las funciones de inspección, vigilancia y "encauzamiento" se delegaron a un cuerpo técnico. El Reglamento de Inspección General de Educación Primaria en el Distrito Federal (enero 15 de 1914), aseguró el cumplimiento de la nueva ley, y el Reglamento Interior delimitó las funciones del personal docente y estableció los derechos y deberes de maestros y directores. Estos últimos, en particular, debían cumplir con un agobiante número de tareas.[46]

Uno de los mayores retos que enfrentaba el Ministerio de Instrucción Pública era la deserción escolar. El maestro Manuel Velázquez Andrade informaba en 1912 que de 80 mil niños inscritos en las escuelas del Distrito Federal, sólo 500 habían llegado al cuarto grado. Afirmaba que la reprobación era una de las causas más frecuentes de deserción, atribuida erróneamente a un problema de deficiencia mental y no a causas económicas y sociales. Velázquez Andrade insistía en que

> [...] el gobierno no puede hacer obligatoria la educación elemental por la poderosa y sola razón que no cuenta con elementos materiales ni docentes que cumplan con dicha ley y se encuentra en el caso de no poder alterar la inasistencia a sabiendas que existen muchos niños que no concurren a las escuelas.[47]

Sugería el nombramiento de cuerpos interdisciplinarios integrados por médicos, inspectores, psicólogos y maestros que determinaran la edad fisiológica e intelectual de los reprobados y determinaran una "educación pedagógica adecuada". Aconsejaba simplificar los programas vigentes y adaptarlos al medio social de los educandos.[48]

La escuela primaria no escapó a la obsesión del huertismo por la militarización, que parecía ser la única vía hacia la urgente pacificación del país. Para engrosar sus fuerzas Huerta recurrió a la vieja práctica de la "leva" (reclutar varones por la fuerza, en los campos y en las ciudades). Se "captu-

[46] AGN, Ramo *Instrucción Pública y Bellas Artes*, vol. 285, exp. 7, ff. 2-9, pp. 2-4. Véase también *Diario de Debates*, t. III, 4 de diciembre de 1913, pp. 2-3.

[47] *Boletín de Instrucción*, t. XXI, núms. 1 y 2, enero y febrero de 1913, p. 636.

[48] *Ibid.*, p. 684.

raba" a adultos, jóvenes y casi niños a la salida de los toros, de las cantinas, de las reuniones, en los campos de cultivo, y aun en las prisiones. Además de intentar convertir la Preparatoria y la Normal en escuelas militares, Huerta decretó que el personal de fábricas y tiendas y los empleados civiles del gobierno recibieran instrucción militar diariamente, después de su turno de trabajo y los domingos. En un abrir y cerrar de ojos, el ejército federal creció de 50 a 250 mil soldados.

Entre sus múltiples extravagancias, el dictador ordenó que todos los maestros de la República concurrieran a clases con uniformes de campaña y que se les concediera el grado de capitán. La reacción no se hizo esperar. Los maestros de Hidalgo, por ejemplo, informaron al gobernador que estaban dispuestos a renunciar antes que cumplir tan absurda disposición. El gobernador, general Agustín Sanginés, les aconsejó que fueran a trabajar vestidos como de costumbre, que lo demás corría por su cuenta, pero que se abstuvieran de hacer comentarios delante de los alumnos.[49] En varias entidades la respuesta fue semejante. La orden de Huerta quedó en el papel. A pesar del rechazo unánime a la militarización en las escuelas, unos años después Carranza intentó imponer medidas semejantes, y la enseñanza militar, interpretada de manera muy diversa, formó parte, por años, de numerosos programas y planes de estudio.[50]

La educación técnica cobró nuevo vigor en estos años. En agosto de 1913 la sección de Educación Nacional y Especial de la Secretaría de Instrucción, dirigida por Garza Aldape, nombró una comisión para organizar y fomentar el desarrollo de las academias nocturnas para obreros, labor que quedó interrumpida por la caída de Huerta. a las del Distrito Federal se sumaron asignaturas como niquelado, esmaltado, carpintería, talabartería y tornería. La Escuela Industrial "José María Chávez" se enriqueció con nuevos talleres de imprenta, litografía, fotografía, encuadernación y fotograbado. Por otra parte, la Ley del 17 de diciembre de 1913 prescribía el establecimiento de escuelas de esta índole para formar obreros en el Distrito Federal y los territorios, con una enseñanza "laica o neutra", gratuita, y que "fomentaría el deseo de mejorar los factores de producción".[51]

[49] Manzano, 1950, p. 51.

[50] Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que la enseñanza militar no fue una iniciativa sólo de Huerta. El tema se había tratado en los congresos de Instrucción, durante el porfiriato. Sierra había dicho al respecto: "La igualdad ante el deber de defender la ley y el hogar se ha traducido por ese afán, para unos censurable, de familiarizar al niño con sus futuros deberes de soldado-ciudadano. El congreso, al prescribir los ejercicios militares en las escuelas públicas ha pensado no sólo en el desarrollo de la fuerza física y de la disciplina, ha pensado también, ha pensado sobre todo en la patria". Sierra, 1948, p. 124.

[51] *La educación pública*, 1926, p. 180.

Un periodo caótico

La batalla de Zacatecas marcó la derrota final del usurpador, asediado también en el sur por los zapatistas y debilitado por la invasión norteamericana a Veracruz. La caída de Huerta, en julio de 1914, significó el derrumbe del Estado nacional. Lejos de poner fin a la guerra, dejó al país sin gobierno y a merced de varios grupos con diferencias irreconciliables.

Los esfuerzos de la Convención de Aguascalientes para nombrar a un presidente provisional que gobernara hasta que se terminaran de realizar las elecciones nacionales, escindió aún más al movimiento. Carranza, en su carácter de primer jefe se negó a reconocer a Eulalio Gutiérrez, el presidente elegido por la convención, y, como es sabido, se retiró a Veracruz donde estableció su gobierno desde el 25 de noviembre de 1914, acompañado por varios intelectuales, entre los que destacaban Luis Cabrera, Isidro Fabela, José Natividad Macías, Luis Manuel Rojas, Luis Sánchez Pontón, Félix Palavicini y un séquito de maestros. Desde este puerto proclamó sus más importantes reformas sociales: las modificaciones al Plan de Guadalupe, la Ley Agraria de 1915, la ley sobre autonomía y libertad municipal, las leyes sobre el divorcio y otra serie de reformas menores. Su lema parecía ser: "Hagamos las reformas, implementémoslas y más tarde las incorporaremos a la Constitución".

Al triunfo de su lucha, Carranza se dedicó a poner en pie la capital, arruinada por la guerra civil. El preludio fue una intensa campaña moralizadora que repercutió en varios estados. Según uno de sus biógrafos, "el primer jefe quiso reformar la sociedad combatiendo el vicio". Con ese ejemplo, varios gobernadores carrancistas eliminaron hasta las diversiones más sencillas:

> En algunos estados se llegó al extremo de prohibir los bailes, la música y la producción de bebidas alcohólicas. En la ciudad de México, Carranza prohibió los juegos de azar, suprimió la lotería nacional, y en diciembre de 1916 abolió las corridas de toros.

Como contraparte, se dedicó a embellecer la ciudad, a crear grandes parques, jardines y paseos y a abrir espacios culturales y de diversiones "sanas". Para 1919 México era una metrópoli limpia y bien pavimentada, donde se ofrecía al público lo mejor de la ópera, del ballet y de la música internacional.[52]

[52] Véase Richmond, 1986, pp. 230-232. En la ciudad de México se ofrecían recitales de Arthur Rubinstein en el Teatro Arbeu a sólo un peso, y en el Teatro Principal Ana Pavlova bailó ante un numeroso público.

El panorama educativo durante el carrancismo es poco conocido. El caos político dificulta el estudio del periodo, oscurece sus aciertos, agranda sus errores. A Carranza se le identifica, sobre todo, por el cambio constitucional al Artículo tercero, se le condena por la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y por desentenderse de la educación rural elemental, y apenas se recuerda el impulso que dio a la educación técnica y agrícola. Casi no se conocen las características de la escuela primaria ni los rasgos distintivos que le imprimió el régimen, tales como la militarización que se intentó imponer en los planteles educativos. Tampoco se da crédito a los educadores del carrancismo por las reformas aplicadas a la escuela preparatoria, que contribuyeron a la creación de la escuela secundaria de tres años, ni por sus esfuerzos a favor de la educación popular.

La orientación que dio Palavicini a la educación comprueba lo que ya se ha dicho con frecuencia: en México, la marcha de la educación está inexorablemente condicionada por la ideología del secretario de Educación en turno. Palavicini orientó de forma definitiva la educación escolar del carrancismo. Ingeniero topógrafo y periodista destacado, había incursionado en el campo educativo.[53] En los primeros años del siglo fue enviado a Europa para estudiar los sistemas de enseñanza. Madero lo había nombrado director de la Escuela Industrial de Huérfanos.

En los breves dos años que estuvo al lado de Carranza intentó llevar a la práctica ideas reiteradamente expresadas. No obstante su oposición a las escuelas rudimentarias, Palavicini confesaba ser un enamorado de la educación popular y no escatimó elogios para ponderar sus bondades; sus discursos y escritos están permeados de una fe excesiva en sus poderes. Como muchos otros liberales, consideraba que la educación era el remedio de todos los males. No titubeó en emplear un argumento, gastado ya, pero que seguía siendo recurso de muchos educadores: "No hay peligro mayor para las personas ni riesgo más grande para las propiedades que la ignorancia del pueblo. La primera obligación de todo gobierno será quitar ese peligro, salvar ese escollo, solucionar ese problema".[54] Afirmaba que la misión "esencial, fundamental, única, del gobierno en países tan atrasados como el nuestro" debía ser educar.

[53] Palavicini nació en Tabasco. En 1903 fue maestro de artes manuales en la escuela anexa a la Escuela Normal de Profesores. Durante 1906-1907 se le envió a París, Nueva York y Boston a visitar escuelas técnicas y primarias industriales. A su regreso, impartió varias conferencias sobre el tema. Participó en el movimiento antirreeleccionista que apoyó la candidatura de Madero. Fue director de *El Imparcial* y fundador de *El Republicano*, periódico de combate, y de *El Antirreeleccionista*. Formó parte del grupo de diputados conocidos como "renovadores" que permaneció en el Congreso después del asesinato de Madero. En 1916 fundó *El Universal*. *Boletín de Educación*, 1 de septiembre de 1914, p. 9. Citado también por Vaughan, 1982, p. 162. Véase también su expediente personal en el AHSEP.

[54] Palavicini, 1937, p. 96.

Palavicini, a quien no parecía inquietarle mucho el mundo rural se mostraba, en cambio, convencido de que la educación podía por sí misma cambiar la vida de los trabajadores urbanos. Una mejor preparación significaba, a su manera de ver, una mayor productividad y, necesariamente, una mejor remuneración. El aumento de la productividad parecía obsesionarlo. La escuela debía desarrollar la habilidad manual de los educandos no tanto como parte de su crecimiento integral sino para mejorar la cantidad y la calidad de su trabajo. Palavicini ponía como ejemplo a Francia, donde la excelencia de la educación politécnica había repercutido en una gran productividad. El Estado tendría que atender preferentemente la enseñanza primaria industrial, la técnica, y "crear obreros aptos y técnicos competentes". Clamaba por el establecimiento de escuelas industriales costeadas por los patrones, por escuelas profesionales para obreros "selectos" y por cursos nocturnos y dominicales. Coincidía con Vera Estañol en que:

> [...] los grados superiores de cultura, los cursos universitarios y los altos estudios son lujos que sólo deben permitirse los países que ya han sabido cubrir sus más ingentes necesidades, de otro modo se cae en la ridícula situación de ostentar palacios de mármol y granito en una ciudad que paga maestros de cincuenta pesos mensuales [...] la base de todo mejoramiento social es la instrucción del pueblo.[55]

Poco se llevó a cabo. Una de las propuestas fue que en las escuelas primarias los niños "de la clase social menesterosa" fabricaran objetos que podían vender al público y cooperar de esta manera con su propio sustento. Se desconoce si esta iniciativa realmente se puso en práctica.[56]

La antigua Escuela de Artes y Oficios para hombres se convirtió en la Escuela Práctica de Mecánicos y Electricistas y contaba con talleres mecánicos y laboratorios. Se impartieron clases nocturnas para trabajadores, lo que aumentó la matrícula. En 1916 se aprobó el plan de estudios de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Señoritas, que parecía no tener otro fin que adiestrarlas en algún oficio, pues se impartían apenas algunas materias formativas. En la Escuela de Enseñanza Doméstica, el curso para amas de casa, por ejemplo, sólo preparaba a las mujeres para desempeñar mejor sus labores de ama de casa y omitía la enseñanza de la historia, la geografía o la aritmética. Por el contrario, en la Escuela Nacional de Artes Gráficas José María Chávez, además de conocimientos técnicos se impartían materias de cultura general como lengua nacional, escritura, geografía e historia patria.

[55] Palavicini, s. f., pp. 71-97.
[56] *La educación pública*, 1976, p. 188.

Se crearon también en el Distrito Federal dos academias comerciales nocturnas, a las cuales, para ingresar, se requería contar con estudios de primaria elemental y once años cumplidos.

Fusiles para los niños

También durante el régimen de Carranza se trató de imprimir a la educación primaria un carácter militar y de extender la instrucción elemental a los militares. Por el decreto del 14 de agosto de 1914 todos los soldados menores de 15 años ingresarían a la escuela militar para recibir instrucción primaria y los conocimientos para desempeñar "satisfactoriamente" las funciones de cabos y sargentos de tropa. Se impartirían, asimismo, clases obligatorias de enfermería entre las mujeres y las alumnas de primaria superior.

La Dirección General de Enseñanza Militar, creada durante los primeros meses de 1916, tenía dos secciones: la de militarización de la juventud y la de las escuelas de tropa en los campamentos. La primera de estas escuelas se abrió con gran éxito, en el campamento de Vergara en el puerto de Veracruz.[57] Al parecer, su popularidad se extendió por varios estados. En Guanajuato se afirmaba que las escuelas de tropa estaban dando magníficos resultados y que funcionaban en Celaya, León e Irapuato.[58]

La enseñanza militar adquirió la condición de obligatoria, el 23 de octubre de 1916 en el Distrito Federal y los territorios, en todos los establecimientos de educación primaria, elemental y superior, y de preparatoria de la república. Los planteles de educación superior como la Escuela Normal y la Escuela de Ingenieros y Jurisprudencia no escaparon a estas disposiciones.

La militarización se iniciaría en las escuelas desde los primeros años. Los niños recibirían fusiles de madera, imitación de los que estaban en uso en el ejército, y se les dotaría con juguetes como tambores y objetos de guerra. Apenas creada la Dirección de Enseñanza Militar, se convocó a los fabricantes de juguetería de plomo y lámina para que colaboraran en el proyecto.[59] Aunque parezca increíble, en algunas escuelas estas disposiciones fueron cumplidas con un celo asombroso. *El Universal* daba la sorprendente noticia de que en la escuela Pestalozzi de la capital ¡los niños tenían entre su equipo escolar un estuche con material de guerra en miniatura: ferrocarriles, telégrafos, trincheras, buques, soldados de plomo y brigadas sanitarias y salían al campo a hacer fortificaciones y ejercicios militares! Días después, el

[57] *La Vanguardia*, t. I, núm. 39, Orizaba, 30 de mayo de 1915, p. 1.
[58] *El Demócrata*, 4 de febrero de 1916.
[59] *El Pueblo*, 21 de noviembre de 1916.

mismo periódico afirmaba que la enseñanza militar "ha agradado mucho a los niños".[60]

La misma sorpresa causa el que varios estados hayan secundado esta iniciativa. En Yucatán, el Departamento de Educación Pública ordenó la creación de batallones escolares y anunció que la instrucción militar comenzaría desde los primeros grados de modo "que entre los entretenimientos y alegrías propios de la edad, vayan los niños poco a poco familiarizándose con el manejo del arma, toques de corneta y tambor hasta llegar a poseer un carácter netamente militar". Se realizarían también excursiones de carácter instructivo para que los alumnos adquirieran conocimientos prácticos de topografía, y aprendieran a hacer croquis y planos, ya que "la infiltración en el alma del niño de las prácticas militares será la base de la integridad nacional y hará de México una nación fuerte capaz de hacer frente a cualquier ataque exterior".[61]

Padres y maestros de todo el país pusieron el grito en el cielo ante esta medida y en muchos casos fue necesario recurrir a la coacción para ponerla en práctica. Por ejemplo, el gobernador de Oaxaca, Juan Jiménez Méndez, quien la había secundado con gran entusiasmo, informaba que cuando fallaron "las excitativas y los convencimientos" se había visto obligado a emplear otros "medios rigurosos" para hacerla cumplir, tales como multas y castigos. Con gran dificultad logró, finalmente, implantar la enseñanza militar, la enfermería, la cultura física y formar orfeones y cuerpos de exploradores.[62]

Amor a la patria

Varias voces denunciaron la falta de "vulgarización literaria" como uno de los factores del analfabetismo. Entre otras, sobresalió la del antropólogo Manuel Gamio, quien apoyaba la difusión de la lectura amena y práctica entre el pueblo. Como respuesta, se creó un departamento editorial que publicaría obras de carácter popular: folletos, libros y periódicos a bajo precio. Todo quedó en proyecto pero fue un importante antecedente de la labor editorial realizada unos años después en el seno de la Secretaría de Educación Pública.

[60] *El Universal*, 6 y 16 de octubre de 1916.

[61] *El Demócrata*, 13 de noviembre de 1916.

[62] Jiménez Méndez, *Informe*, Oaxaca, 1920. Por su parte, el gobernador de Puebla informaba: "En acatamiento de la ley del 23 de octubre de 1916, expedida por el ciudadano Primer Jefe del Ejército Constitucionalista que previene sea obligatoria en todos los establecimientos de educación primaria elemental y preparatoria la instrucción militar para varones y enfermería para mujeres se acordó la fundación de una escuela militar" (Castro, *Informe*, Puebla, 1917).

Los libros de texto mantuvieron los mismos lineamientos que en años anteriores. Se insistió en su "carácter nacional", en su contenido atractivo y que debían "inducir a los niños hacia la vida laboriosa de los campos y los talleres" y evitar "la constante exaltación de las cualidades guerreras de nuestro pueblo y el decorado artificioso con que hemos fingido muchos héroes e inventado muchas glorias que envenenaron tanto tiempo el alma de la juventud mexicana y que nos han desorientado para caminar por un camino llano y recto hacia el bienestar social". Estas palabras sonaban huecas y eran totalmente contradictorias con la militarización que se estaba imponiendo en las escuelas. Palavicini ordenó que fueran retirados de las escuelas los libros de lectura en los que se ofendía a los ciudadanos de países amigos, con el pretexto de relatos históricos, pues en algunos se leían frases como "infames gachupines", "crueles franceses" y "odiosos yanquis". Estos conceptos eran "inadecuados para el alma de los niños, porque ellos siembran gérmenes de odio inadmisible para el carácter de la educación infantil que debe ser de bondad y amor". La obra de Edmundo D'Amicis, *Corazón,* era considerada como el texto modelo, ya que hablaba de la vida infantil, "no como los libros de cuentos o fábulas que también pervierten el sentido lógico instintivo en el alma de los niños".[63]

Era razonable tratar de establecer un equilibrio entre el sentimiento nacionalista y la xenofobia, pues según el testimonio de Andrés Iduarte se hacía a los niños exageradamente "patrioteros":

> Odiábamos a los españoles por españoles [...] adorábamos a Cuauhtémoc que cuando tuvo que rendirse a Cortés le pidio que lo matara con su propio puñal y a Cacamatzin que mató a muchos españoles a pedradas. Nos sonrojaba la sola mención del nombre de Moctezuma, de La Malinche y de los tlaxcaltecas que habían traicionado a su patria. Nos indignaba y nos dolía la inteligencia y audacia de Hernán Cortés. Seguíamos las lecciones del libro de Torres Quintero con pasión y se nos caía el alma cuando nuesto profesor decía: eran menos y eran malos, pero tenían caballos y arcabuses y ganaron a nuestros abuelos [...] Los tres siglos de colonia nos pesaban en el alma [...] Y nuestra alegría estallaba cuando se acercaba la guerra de Independencia.[64]

Por un corto tiempo, al menos, los textos de autores mexicanos editados por la casa Bouret le disputaron su lugar privilegiado a la casa Appleton de Nueva York y a los escritores extranjeros. En 1918 los libros oficiales eran predominantemente nacionales. Sin embargo, en 1919, la comisión técnica, designada por la Dirección General de Educación para dictaminar sobre los textos, seleccionó 28 obras, de las cuales las 16 obligatorias eran de la casa

[63] *Boletín de Educación,* t. I, núm. 2, 1915, p. 57.
[64] Iduarte, 1985, p. 81.

Appleton y de autores extranjeros, y sólo seis de Bouret y seis de Herrero, de autores mexicanos, que fueron aprobados como suplementarios. Las protestas no se hicieron esperar. Los pedagogos nacionales constituyeron la Sociedad de Autores Mexicanos con Gregorio Torres Quintero al frente, quien denunció los textos aprobados porque lesionaban los intereses nacionales, no alentaban a los niños a leer cosas de su patria, eran antipedagógicos, anticuados; la impresión dejaba mucho que desear, los grabados eran inapropiados, el empastado era detestable, eran más caros que los nacionales, y además, la inversión económica sólo favorecía a los extranjeros. Por otra parte, sus páginas contenían tendencias no solo religiosas sino específicamente católicas. Políticos y directores de educación primaria se solidarizaron con Torres Quintero.[65] La comisión dictaminadora comprobó que los libros hechos en México eran más baratos que los extranjeros y que estaban mejor editados. Aunque no se dio marcha atrás en el decreto, las autoridades dejaron claro que era sólo para no ocasionar trastornos en la marcha de los establecimientos escolares. Todo parecía apuntar a un cambio futuro, lo que significaba un triunfo para los fines nacionalistas de la educación mexicana.[66]

Los enemigos de la centralización

Palavicini consideraba "absurda" la centralización educativa, por lo que dio los primeros pasos para la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Impresionado por la organización escolar de Estados Unidos, Francia, Suiza, y Japón, proponía aprovechar y adaptar su experiencia. Argumentaba que en ningún país de régimen federal existía una Secretaría de Instrucción Pública y que todo secretario de Educación era un agente político. En Suiza, donde existía una verdadera democracia educacional, cada escuela era diversa, cada maestro diferente. En Estados Unidos la educación no dependía del gobierno central, sino de cada estado, ciudad y pueblo, respetándose las diferencias locales. Concluía que "sin necesidad de centralizar, en Suiza y Estados Unidos la instrucción popular ha alcanzado una gran altura". En contraposición, en Francia, el único país europeo cuyo régimen era central, "sólo había visto funcionar con éxito las escuelas en las que los maestros han tenido libertad para cambiar a su gusto las horas de clase".

[65] Hernández Luna, suplemento de *El Nacional*, 17 de septiembre de 1967, y Vázquez de Knauth, 1970, p. 135.

[66] Vázquez de Knauth, 1970, p. 137.

Parecía olvidar que en México los estados conservaban autonomía en lo referente a los planes y programas de estudio y los límites que el Congreso de 1889 había impuesto al concepto de uniformidad, pues el funcionario señalaba que:

> [...] sería insensato legislar y reglamentar de igual manera para la escuela de la fría Toluca y de la calurosa Veracruz y aplicar el mismo método y el mismo número de asignaturas a una gran ciudad urbana como México que en un poblado de la sierra oaxaqueña.

En su opinión, la uniformidad, "excelente para gobernar, era detestable para instruir", y argumentaba contra la centralización, que los habitantes de los estados estaban orgullosos de su soberanía y eran "guardianes celosos del pacto federal".[67]

Carranza creó la Dirección General de Educación Pública, idea que nació en Veracruz y que fue el inicio del desmantelamiento de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. La Dirección comenzó a funcionar después que villistas y zapatistas evacuaron la ciudad de México. La nueva organización afectaba fundamentalmente a la ciudad de México, pero repercutió en el país entero.

Como un paso previo a su desaparición, la Secretaría de Instrucción Pública fue dividida en varios departamentos: Administrativo, Dirección General de Educación Pública, o Dirección General de Educación Primaria, Preparatoria y Normal, Dirección General de Bellas Artes, Dirección General de Enseñanza Técnica y Universidad Nacional. La Dirección General de Educación tuvo a su cargo jardines de niños, primarias, escuelas de experimentación pedagógica, la Escuela Nacional Preparatoria, el Internado Nacional, las escuelas normales y el Museo Pedagógico. Las primarias dependían de los ayuntamientos.

Andrés Osuna, quien se hizo cargo de la Dirección General de Educación Primaria, tenía una interesante trayectoria que influyó sobremanera en su vida profesional e, indudablemente, en el curso de la educación en estos años.[68] Estudió e impartió clases en escuelas metodistas en Laredo, Texas y

[67] Palavicini, 1937, p. 33.

[68] Aunque nació en ciudad Mier, Tamaulipas, su infancia transcurrió en Laredo, Texas y en Monterrey, entre ministros y en escuelas metodistas donde fue alumno y maestro; fue ayudante de un pastor metodista y encargado, él mismo, de la iglesia metodista de Saltillo. Tras concluir sus estudios en la Normal de Monterrey, marchó a San Antonio, después a Massachussetts donde trabajó durante dos años en varias escuelas públicas y finalmente a la Universidad de Chicago a continuar su formación pedagógica. A su regreso se involucró totalmente en el quehacer educativo. Antes de ser llamado a colaborar con Carranza, el educador era traductor de español en la casa de publicaciones metodista de Nashville, Tennessee, y al mismo tiempo estaba matriculado en la Universidad de Vanderbilt para obtener el grado de bachiller en ciencias.

en Monterrey, y fue después pastor de la iglesia metodista de Saltillo y creador y director de la Normal de Coahuila. Como director de instrucción primaria del estado aprovechó "la concordia y la armonía" que permitió a los municipios tener fondos suficientes para ocuparse de las escuelas.[69] (Osuna afirmaba que los ayuntamientos habían logrado extender la educación primaria y darle gran prestigio, por lo que en Coahuila se apoyó entusiastamente la iniciativa de la descentralización educativa.)

Osuna, con instrucciones directas de Carranza, inició su trabajo con un celo poco común. Se empeñó en volver más eficientes las labores de la dirección mediante una guerra sin cuartel contra los profesores incumplidos. Delimitó las tareas de los inspectores, a quienes otorgó facultades para resolver los problemas de sus zonas. Osuna se quejaba de que "habían venido practicando una centralización tal, que hasta para el nombramiento o para la remoción de un simple mozo de escuela tenía que llevarse el asunto a la Dirección General solicitando audiencia los interesados".[70] Los inspectores debían dedicarse, de ahí en adelante, exclusivamente a la vigilancia de las escuelas, renunciando a cualquier otro trabajo. Éstos intentaron subsanar deficiencias, unificando métodos pedágogicos y vigilando que las escuelas recibieran libros de texto, mobiliario y útiles.

Otra de las innovaciones de este periodo fue la formación de un Consejo Técnico de Educación en México, integrado por el director general, los directores de las escuelas preparatorias y normales, los inspectores, los inspectores de zona y el jefe de la sección técnica; principió sus labores el 19 de junio de 1916. El consejo elaboró una serie de proyectos que pretendían dar una nueva forma a la educación, pero en realidad repetían los postulados de Sierra. La enseñanza elemental (correspondiente a los cuatro primeros años) era obligatoria, gratuita y laica y su fin era el desenvolvimiento integral del educando. Se daría preferencia al estudio de los fenómenos, las cosas mismas y los hechos. Se impulsaría el espíritu de asociación y solidaridad. Los principales medios para obtener una buena educación moral serían el ejemplo, el convencimiento y la persuasión.

Una de las acciones más importantes de la Dirección General fue la elaboración del proyecto de ley orgánica, basada en los lineamientos anteriores, y promulgada el 14 de abril de 1917.

Osuna tuvo que lidiar con los profesores "revolucionarios" que acompañaron a Carranza a Veracruz, y que pretendieron aprovechar la situación para ocupar puestos bien remunerados aun cuando carecían de preparación, aptitudes u hoja de servicios. La SIPBA había invitado a todos los

[69] Richmond, 1986, p. 245. Coahuila fue uno de los pocos estados en donde la educación se había beneficiado en manos de los ayuntamientos. Cuando Carranza fue gobernador del estado, Coahuila tuvo fama de mantener el mejor sistema escolar del país.

[70] Osuna, 1943, p. 136.

profesores de la ciudad de México a seguir al primer jefe, aunque sabía de sobra que no había escuelas suficientes para ellos. Sólo profesores involucrados en la lucha aceptaron el ofrecimiento; entre ellos había cierto número de desempleados, tanto de la capital como de algunos estados. Muchos de éstos fueron enviados a Estados Unidos para observar las escuelas americanas. Osuna comentaba que:

> [...] como la mayor parte desconocía el inglés y carecía de la preparación indispensable no sacaron de aquel viaje sino muy poco provecho. Sin embargo, cuando regresaron a México formaron parte del grupo que se dio a conocer como profesores revolucionarios, que pretendían ser los árbitros de la educación pública y que se creían destinados a reformar la enseñanza de acuerdo con los postulados de la revolución. Aun cuando se había acordado que se les diera un ascenso, ellos no querían conformarse con ello [...] y deseaban que yo les consultara todos los asuntos principales de la educación, por que debían de ser los jueces que resolvieran sobre los que debían hacer [sic] en la educación revolucionaria.[71]

El maestro tuvo que recortar a más de trescientos profesores que en realidad no desempeñaban ninguna tarea, lo que desató una verdadera tormenta, agravada por la prohibición de cambios de maestros a mitad del año escolar y la obligación de rendir informes semestrales.

La reacción no se hizo esperar. Los profesores del Distrito Federal enviaron un comunicado a Carranza calificando a Osuna de arbitrario y tiránico. Airadamente expresaron su desacuerdo con las innovaciones pedagógicas y con los nuevos programas que calificaban de totalmente inadecuados pues "sacrificaban las energías de los niños y pedían a los profesores esfuerzos que ni él mismo podría poner en práctica". Señalaban que pedagogos competentes los habían analizado y aseveraban que "ni en tres años consecutivos podría desarrollarse ni trasmitirse todo el material de conocimientos que el señor Osuna pide con arrogante autoridad". Le solicitaban que "con su natural afabilidad pidiera al señor Osuna, que sometiera los programas oficiales al criterio de pedagogos prácticos e inteligentes del país".[72]

Osuna ignoró a sus oponentes y continuó actuando con mano de hierro. Eliminó a una buena parte del personal y se mostró muy complacido porque durante su gestión, las escuelas del Distrito Federal aumentaron de 473 a 558, y porque la población inscrita —119 102 alumnos— superó incluso a la de 1910, el año de mayor auge, que había sido de 89 896. No

[71] Osuna, 1943, p. 138.

[72] AHDN X1-481.5/100, ff. 1432-1434. El comunicado a Carranza terminaba con lo siguiente: "Sería ésta un prueba más de que la democracia no es una palabra hueca sino una realidad que ya empieza a fructificar entre nosotros y que usted es su guardián más sincero".

había razón para tanto optimismo, pues los niveles de deserción y reprobación eran todavía alarmantes: sólo 56 702 alumnos, o sea, 54%, aprobaron. Incluso en la capital pocos alumnos continuaban la educación primaria superior y menos aún, la terminaban. En 1917, sólo había 64 escuelas primarias superiores con 8 700 egresados de este ciclo.[73]

LA NUEVA FISONOMÍA DE LA PREPARATORIA

La Escuela Nacional Preparatoria, destinada por su naturaleza a una élite, no escapó a los embates de quienes intentaban otorgar un carácter popular a la educación secundaria (nombre genérico con el que se denominaba a cualquier enseñanza posterior a la primaria, ya fuera técnica, normal o preparatoria). Aunque la meta del Estado era sólo la extensión de la enseñanza primaria elemental y parecía totalmente utópico pensar que el grueso de la población llegaría más allá, a educadores y autoridades parecía preocuparles que el carácter elitista de la escuela preparatoria impidiera a muchos alumnos continuar sus estudios. Desde el porfiriato se inició un largo proceso, que culminó durante el régimen de Calles, tendiente a desgajar de la preparatoria un ciclo de carácter terminal y popular, la escuela secundaria. Para comprender este proceso es preciso seguirlo de cerca y detenerse en momentos culminantes como el que se presentó durante el huertismo.

La Escuela Nacional Preparatoria, había sufrido varias modificaciones desde su fundación por Gabino Barreda en 1867; sin embargo, no cambiaron esencialmente sus principios ni su orientación positivista. En el Segundo Congreso de Instrucción, de 1891, se discutió si la enseñanza preparatoria debía ser ampliación o continuación de la primaria o sólo antesala de los estudios profesionales. No se llegó más que a decidir la certificación de la terminación del ciclo con un diploma. La definición del carácter de la preparatoria continuó inquietando durante años a muchos educadores, hasta que, como se verá más adelante, se creó la escuela secundaria. El congreso reiteró el carácter educativo e integral de la enseñanza preparatoria. Reafirmó asimismo el ordenamiento jerárquico implantado por Barreda en la enseñanza de las ciencias: las matemáticas en primer lugar, y la sociología en la cúspide, con la exclusión del latín y la metafísica. Entre otras resoluciones se alargó la duración de los estudios a seis años, y se definió su uniformidad para todas las carreras y para toda la República. En 1896 el Plan de Ezequiel Chávez hizo más sencillo y

[73] Esta cifra era superior en 26% a la del último año del porfiriato que tuvo una eficiencia terminal de 39% (sólo 34 470 alumnos fueron aprobados) pero prevalecían las mismas deficiencias.

riguroso el ordenamiento de los estudios; introdujo materias humanistas alternándolas con las científicas para aligerar el programa, acortó éste a cuatro años y lo dividió en semestres. Aunque tales cambios parecían haber equilibrado el plan de estudios, apenas unos años más tarde se abandonó el programa semestral y de nuevo los estudios se extendieron a seis años. Tampoco fue definitivo este planteamiento, pues en 1907 se volvió a reducir el programa a cinco años.[74]

Durante el gobierno de Huerta la Escuela Nacional Preparatoria sufrió un nuevo cambio. En el primer año de la dictadura se intentó convertirla en una escuela militar y hacer de los 1 782 alumnos varones y de las 45 alumnas, verdaderos soldados con grados y responsabilidades, lo que estuvo a punto de llevar a la institución al caos. Jaime Torres Bodet recordaría:

> Entre las aventuras de una enseñanza privada y los métodos militares que el gobierno nos imponía no sabíamos qué escoger. La comandancia dividió en tres grupos a los alumnos de la Preparatoria. Con los mayores del 4º y 5º año constituyó un escuadrón de caballería. Con otro, de edad escolar menos avanzada, formó la banda y el cuerpo de zapadores. En la infantería, más numerosa, ingresamos todos "los perros", sin protestar. Por lo pronto, la militarización se redujo a una fórmula intrascendente. De once a doce en lugar de encerrarnos en el gimnasio los prefectos nos alineaban a lo largo de patios y corredores para llevar a cabo prácticas de instrucción. Aquellos juegos se complicaron. En la mañana del siete de agosto de 1913 el coronel Osorio procedió a la distribución de los máuseres que había decidido confiarnos el director de la ciudadela. Aquellos fusiles servían para hacernos más fatigosas las marchas que realizabamos desde la estación de San Lázaro hasta la escuela.[75]

El secretario de Educación, García Naranjo, aseguraba haber salvado a la institución de esta militarización. Asimismo, se enorgullecía de que "un régimen acusado de neoporfirista" hubiera modificado el anquilosamiento de la ENP en la que reinaba el ordenamiento pedagógico implantado por Barreda, a su manera de ver, con consecuencias desastrosas: de cada cien alumnos inscritos, quince terminaban sus estudios. En palabras del ministro, "85% de la tripulación naufragaba en la travesía".[76] Convencido de que el positivismo no debía seguir "formando el espíritu de la nación", su meta fue abrir las puertas de la preparatoria a todas las corrientes del pensamiento moderno.

García Naranjo había sido un "positivista convencido" en su juventud y "un adorador incondicional de la obra de Barreda; pero como muchos otros

[74] Véanse los diferentes planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, en Meneses, 1983, pp. 407, 523, 595 y 596.
[75] Torres Bodet, 1966, p. 27.
[76] García Naranjo, 1914, p. 26.

preparatorianos fue sacudido por la lectura de Henri Bergson que le hizo ver que habían quedado atrás todos aquellos que estaban "enclaustrados" en la filosofía positivista.[77] El secretario pensaba que la enseñanza positivista había producido numerosos desadaptados autores de "violencias y tropelías" durante la revolución, por lo que era necesario inculcar ideales "a toda costa, en el alma de las nuevas generaciones". Estaba convencido de que la enseñanza superior estaba basada en el error de confundir "un ordenamiento científico con un itinerario pedagógico", y de que el método de Gabino Barreda invertía el desenvolvimiento de los fenómenos mentales y exigía abstracciones del cálculo infinitesimal "antes de que se haya adquirido el conocimiento concreto por medio de observaciones y experiencias". Consideraba que "las ciencias llamadas sencillísimas" eran las menos "sencillas" de aprender y que la sencillez no debía ser ubicada en las ciencias mismas "sino en la manera de alcanzar el conocimiento"[78] e insistía en que no era posible conservar la abstracción matemática como base de la educación preparatoria. Para promover el desarrollo armónico de los educandos la preparatoria debía incluir el estudio de la cultura clásica, "por falta de la cual en los últimos años se ha producido de seguro la sequedad y frialdad de los espíritus que todos observamos".[79]

La urgencia de una nueva reforma a los programas había sido señalada en varias ocasiones; sin embargo, más que atribuir los fracasos de los estudiantes a deficiencias del método o del plan de estudios, se culpaba a los maestros de primaria por no haber sentado bases sólidas en sus alumnos, y a los maestros de preparatoria por su falta de orden y conocimientos.[80]

García Naranjo se anotó un gran triunfo al obtener la aprobación del presidente y la anuencia del congreso para modificar el panorama de la educación media. En el nuevo programa, matemáticas, física, ciencias naturales e históricas y las bellas artes serían, en palabras de su creador, "las columnas del templo"; la filosofía sería "la cúpula", y la moral "el ambiente que impregna toda la construcción". García Naranjo y Genaro García, director de la institución, creyeron haber desterrado el positivismo disminuyendo las horas destinadas a las ciencias naturales y a las matemáticas,

[77] Si bien la Escuela Nacional Preparatoria había sido "el complemento indispensable de la lucha colosal de la Reforma, conservar los exclusivismos positivistas después de haber obtenido el triunfo de las ideas laicas era lo mismo que conservar un andamiaje después de estar concluido el edificio", García Naranjo, s. f., p. 198.

[78] Véase García Naranjo, s. f., pp. 181-197, y *Diario de Debates*, t. III, 4 de diciembre de 1913, pp. 2 y 3.

[79] AGN, Ramo *Instrucción Pública y Bellas Artes*, vol. 285, exp. 7, ff. 2-9, pp. 4 y 5.

[80] En el *Boletín* de la ENP apareció un artículo de un profesor de la institución que denunciaba no sólo la mala organización y la poca calidad de los programas sino el excesivo "alborotamiento de materias" y llamaba la atención sobre la urgencia de un cambio, Meneses, 1986, p. 131.

aumentando las materias humanísticas y complementando la educación escolar con conferencias semanales de arte, educación cívica y problemas filosóficos, con excursiones periódicas al campo, museos, institutos y fábricas, y con trabajos manuales.[81]

El plan de estudios de García Naranjo para la preparatoria apenas comenzaba a ponerse en práctica, cuando, en diciembre de 1915, Palavicini, obsesionado con la necesidad que tenía el país de emplear los conocimientos de sus ciudadanos y de que éstos formaran parte de la planta productiva, redujo el programa de cinco a cuatro años. Con el pretexto de que los cursos eran demasiado pesados para los egresados de la primaria, el currículum fue considerablemente disminuido; varias materias se suprimieron, otras se acortaron y se omitieron historia y literatura. El calendario escolar se abrevió a siete meses.[82]

El nuevo plan dejó insatisfechos a muchos maestros y autoridades educativas porque consideraban que empobrecía el de García Naranjo, que tendía a equilibrar las áreas de estudio. La supresión de la SIPBA, en 1917, hizo que la Escuela Nacional Preparatoria se convirtiera en punto de atención. En los círculos educativos se debatía si debía depender de la universidad o de la Dirección General de Educación. Esta coyuntura dio la oportunidad a Osuna de tomar cartas en el asunto y volver a poner en el tapete el tema de la educación secundaria, que siempre había sido de su interés. Defendía insistentemente a la secundaria como el ciclo intermedio entre la primaria y la preparatoria pues le preocupaba el abismo que existía entre ambos ciclos, la falta de carácter educativo de la enseñanza preparatoria (a pesar de que como ya vimos, autoridades educativas habían insistido en este punto), y su condición elitista. Osuna publicó una serie de escritos y artículos periodísticos que revelaban problemas educativos que aún hoy en día están vigentes. Emprendió con un grupo de profesores, entre ellos Moisés Sáenz, Manuel Barranco y José Antonio Pichardo, un minucioso estudio sobre la preparatoria. Como marco de referencia, analizaron los principios pedagógicos y los sistemas de educación secundaria de Alemania, Francia, Inglaterra y Estados Unidos. Osuna comprobó con elocuentes datos que el programa de la Escuela Nacional Preparatoria estaba totalmente desligado del de la primaria. Muy pocos alumnos se inscribían en la preparatoria; el índice de

[81] Para conocer el nuevo plan de estudios de la ENP véase Meneses, 1986, pp. 132 y 133. Un proyecto importante de García Naranjo, que por las dificultades de la lucha no rindió frutos, fue el de formar un cuerpo de profesores que se dedicara a perfeccionar las materias que impartían. Se limitó a 50 el número de alumnos en cada grupo y se estableció un máximo de 30 horas semanales de clase, véase García Naranjo, 1914, pp. 33-35. El ministro señalaba: "Los que hoy son cuerpos humildes de profesores tienen la obligación de perfeccionarse indefinidamente y formar mañana las Academias Científicas de la nación".

[82] El nuevo plan aparece en Meneses, 1986, pp. 214 y 215.

deserción y de reprobación era alarmante. Las cifras más optimistas confirmaban que apenas un poco más de 10% lograba terminar y más de 80% reprobaba el primer año, lo que se atribuía a que el contenido y la metodología de los estudios eran inapropiados para los adolescentes.

Osuna señalaba la diferencia entre métodos, programas y objetivos de ambos ciclos. La preparatoria recibía al educando cuando aún no había terminado su desarrollo y cuando necesitaba un "ejercicio sistemático para adquirir el desenvolvimiento armónico y completo de todas sus facultades". Lejos de ello, en la escuela preparatoria los alumnos "tenían oportunidad de entregarse a prácticas que relajan el carácter y pervierten la moralidad", pues no tenían obligación de asistir a clase, podían matricularse en cualquier momento y aun así conservaban el derecho a presentar exámenes. En su opinión era necesario "formarlos intelectual y moralmente por medio de la disciplina, por el plan de estudios, por el método o por la regularidad del trabajo cotidiano", puesto que la enseñanza secundaria, como la primaria, debía ser un medio de formación integral del alumno.[83] Lamentaba que el único fin de la preparatoria fuera preparar a los alumnos para las carreras profesionales: "[...] haciendo una transacción debía dejarse este término (preparatoria) para distinguir la preparación para las carreras, y la secundaria, que comprendiera los primeros años, como preparación general para la vida".[84]

El educador sugería la formación de un profesorado especial para la preparatoria, dedicado exclusivamente a la enseñanza, con el número de clases suficiente para recibir un sueldo digno. Exhortaba a los maestros preparatorianos a tener "la buena voluntad de sujetar sus enseñanzas a las necesidades de los educandos", a no limitarse a ser "conferencistas" y a pronunciar "hermosos discursos" con los que sólo se conseguía reducir al alumno a un papel completamente pasivo, sin "asegurar el desenvolvimiento de sus facultades". Aconsejaba al maestro "que el alumno sea el que piense, el que exprese sus pensamientos, el que, mediante un esfuerzo, logre comprender el pensamiento de los demás".[85]

Asimismo, censuraba el carácter marcadamente elitista de la institución, tan diferente al de las escuelas normales, "destinadas a los hijos humildes de la clase media", y el que no formara elementos preocupados por la educación de las masas y por el mejoramiento social.[86] La preparación para las carreras profesionales debía ser complementaria.

[83] La preparatoria debía convertirse en un verdadero foco de cultura y "despertar facultades y sentimientos, crear ideales, provocar aspiraciones, fortificar para la lucha por la vida y dar armas adecuadas para el combate", Osuna, 1943, p. 183.

[84] Osuna, 1943, p. 181.

[85] *Ibid.*, p. 189.

[86] Osuna argumentaba que las escuelas normales habían dado un contingente mucho más numeroso a la revolución, a pesar de que su número era inferior al de las preparatorias. Esto,

Osuna y sus colaboradores proyectaron un ciclo secundario, continuación de la primaria y antesala a los estudios preparatorios, los que a su vez, servirían de introducción a los estudios universitarios. Intentaron ponerlo en práctica "provisionalmente, haciendo consistir el curso de la preparatoria en cinco años; tres de secundaria y dos de especialización, según la carrera que proyectara seguir el estudiante."[87] Se establecerían escuelas secundarias con un curso de tres años, para evitar que se concentraran los estudios únicamente en la Escuela Nacional Preparatoria. Osuna se separó de la dirección sin haber visto su proyecto realizado, pero sus colaboradores lo pusieron en marcha años después, desde la Secretaría de Educación Pública.

La influencia de Osuna se reflejó más directamente en el cambio que sufrió la preparatoria en 1918, cuando otro maestro protestante, Moisés Sáenz, fue director. Las alteraciones al currículum la hicieron accesible a un mayor número. Hubo cursos optativos, salidas laterales que permitían al estudiante escoger un oficio u "ocupación diversa", aun antes de terminar sus estudios. El nuevo plan suprimía materias tales como raíces griegas y latinas para dar lugar a otras de carácter práctico como economía, esteno-mecanografía, correspondencia comercial, mineralogía y geología, derecho mercantil, instituciones bancarias y finanzas.[88] La Escuela Nacional Preparatoria fue escenario de varios disturbios estudiantiles cuando el régimen carrancista suprimió la matrícula gratuita. Los estudiantes rechazaron la cuota de cinco pesos estipulada por las autoridades; después de un arduo estira y afloja entre estudiantes y autoridades se acordó una suma intermedia de tres pesos. Poco después, el anuncio de que se adelantarían las vacaciones en el verano de 1917, causó tantos desórdenes que hubo que dar por terminados los cursos. La Escuela Nacional Preparatoria se iba convirtiendo en un polvorín y ante la creciente indisciplina y rebeldía de los estudiantes, la Universidad Nacional de México creó su propia preparatoria anexa, con una población inicial de 700 estudiantes, dirigida por un brillante y respetable intelectual: Antonio Caso. La década cerró sin que el proyecto de educación popular de Osuna se hubiera consolidado, y con un nuevo recinto de educación superior para una minoría selecta.

según él, era una prueba de que la preparatoria había estado destinada a las clases privilegiadas que no se preocupaban por el mejoramiento de la sociedad pues de otra manera "los hubiéramos visto [a los alumnos] figurar en primera fila en esa gran revolución". Osuna se lamentaba de que "esta clase intelectual no ha sabido cumplir con el deber social que le corresponde". Agregaba, sin que esto lo consolara, que éste era un mal común a toda América Latina.

[87] Osuna, 1943 p. 179.

[88] El plan completo aparece en Meneses, 1986, p. 221.

EXPERIENCIAS REVOLUCIONARIAS

Las ideas de justicia, democracia e igualdad, que sembró la educación durante el porfiriato, contribuyeron, paradójicamente, a la destrucción del régimen autocrático de Díaz. Numerosos maestros fueron a la vez difusores de estas ideas, opositores del sistema, y protagonistas de la revolución. Muchos de ellos, decepcionados por lo estéril de su prédica, se lanzaron a la lucha, contribuyendo a la búsqueda de un orden social más equitativo.

Un grupo de trabajadores y artesanos de la capital difundió también ideas libertarias y puso en práctica un experimento educativo que aspiraba a la formación de una sociedad igualitaria: la escuela racionalista, que se extendió por varias entidades y dejó una huella perdurable en la educación.

Asimismo, la lucha revolucionaria, que dislocó la vida escolar, propició nuevas formas de aprender; el campo de batalla fue la escuela de primeras letras de muchos mexicanos. Los incipientes medios de comunicación, por su parte, operaron como un eficaz vehículo de educación informal.

Artífices de una nueva sociedad

La lamentable condición económica y social del maestro motivó innumerables protestas durante el porfiriato. El maestro era admirado y respetado, sin embargo, su trabajo era pobremente retribuido. En el Congreso de Instrucción de 1890 se reconoció que las tareas del maestro eran agobiantes y que su salario era insuficiente (25 pesos mensuales en escuelas municipales y 40 pesos en el Distrito Federal), equivalente apenas al de un obrero de fábrica. El propio Justo Sierra asumió la defensa de los maestros y condenó su baja retribución, el retraso con que recibían su sueldo y la inseguridad de su trabajo. Sugirió pensiones de retiro y cajas de ahorro y abogó por que a los directores de escuelas primarias se les diera, por lo menos, un lugar donde vivir.[1]

Hacia finales del porfiriato las quejas de los maestros se multiplicaron. Su salario estaba por debajo del de los jornaleros, soldados, herreros,

[1] Las leyes de los estados también se preocupaban por la situación de los maestros, aunque las medidas que se tomaban en realidad eran poco efectivas. Por citar sólo un ejemplo, la legislación de Aguascalientes señalaba que "El profesorado de Instrucción Pública es altamente honroso y las personas que lo desempeñen gozarán de consideraciones a que son acreedoras por su noble misión". Pero lo único que se les concede es exención de impuestos sobre bienes raíces y premios diversos en medallas de plata y bronce. *Informes*, Aguascalientes, t. I, 1911, p. 24.

carpinteros o plomeros. Vivían con grandes carencias, en habitaciones estrechas y mal iluminadas, en barrios pobres e insalubres, y en medio de un ambiente que poco ayudaba a su superación personal. Mal vestidos, peor alimentados; sin material de trabajo, seguridad social, vacaciones, jubilaciones, y laborando jornadas agobiantes, su rendimiento, entonces, era deficiente. Los lamentos y súplicas llegaban con frecuencia hasta el mismo Porfirio Díaz, a quien muchos maestros veían como una figura paternal salvadora.[2] Los maestros rurales enfrentaban además aislamiento y hostilidad para realizar sus tareas. Si bien la mayoría se resignó a su suerte, muchos otros, inconformes y frustrados, fueron protagonistas del estallido social.

Durante los años de la lucha armada, el desorden económico agravó la situación. Las autoridades educativas federales, y sobre todo las estatales, se esforzaron por mejorar las condiciones de vida del magisterio. Jorge Vera Estañol, secretario de Educación de Huerta, decretó un aumento de 25% al sueldo de los maestros. En el programa de reformas politicosociales presentado en febrero de 1915 por un grupo de delegados al gobierno de la convención, presidido por Roque González Garza, se estableció que: "El factor decisivo de la educación es el profesorado. Urge, por tanto, elegir cuidadosamente a los profesores —no cualquiera puede educar—, formarlos de modo adecuado y pagarles un sueldo atractivo".[3] Se sugería asignarles un sueldo de 60 pesos al mes.

Poco después, Carranza, en su carácter de primer jefe, anuló la práctica de otorgar a los viejos maestros comisiones retribuidas que les significaban un ingreso suplementario, porque consideraba que "se fomentaba así una mentira oficial". Los maestros retirados recibirían 50% de esas retribuciones sin tener que desempeñar ningún trabajo, lo que era algo parecido a una jubilación.

En 1916 se concedió a los educadores y maestros de primaria, normal, preparatoria y escuelas técnicas, una pensión vitalicia de retiro, que consistiría en el promedio mensual de los sueldos de los últimos cinco años de servicios. Sin embargo, estas pensiones no fueron pagadas puntualmente y numerosos maestros se lamentaban de "que padecían miseria porque se les detenía su jubilación".[4]

Entre los esfuerzos de los gobiernos estatales por mejorar la condición del maestro, merece destacarse el del gobernador de Campeche, Joaquín Mucel, quien denunciaba que la carrera magisterial había sido tratada "con poca estimación porque sólo tenía como recompensa la miseria". La nueva Ley de Educación campechana estableció aumentos de sueldo por años de

[2] Véase Galván, 1988, pp. 170-210.
[3] Citado por Meneses, 1987, pp. 164 y 169.
[4] En los expedientes de los maestros, conservados en el AHSEP, abundan quejas como éstas, así como peticiones de aumento de sueldo.

servicio y pensiones vitalicias, sustituyendo la costumbre de recompensar sólo con premios honoríficos "que no satisfacían ninguna necesidad".[5] En diciembre de 1914 el gobernador de Michoacán promulgó una serie de leyes y reglamentos relacionados con la educación y decretó un aumento de 50% a los profesores.[6] En Yucatán, Salvador Alvarado incrementó considerablemente los salarios con el fin de atraer maestros de otros estados y reformar el sistema escolar en su entidad. Durante la gestión de Moisés Sáenz como director de Educación en Guanajuato, en 1915, se establecieron la jubilación de profesores, la pensión de los enfermos y se declaró un aumento de sueldo de 150% para que los maestros se dedicaran totalmente a la enseñanza y no tuvieran que buscar ingresos complementarios. Sus salarios serían pagados en oro y se repartiría maíz entre profesores y alumnos "por las difíciles circunstancias".[7]

Las "concesiones" y mejoras a la situación del maestro significaron para algunos pagar cierto precio. Para obtener un puesto durante el gobierno carrancista, el maestro debía comprobar sus antecedentes de adhesión y fidelidad al constitucionalismo y ennumerar los otros empleos que había desempeñado. También debía declarar si había sido militar y bajo qué órdenes, si había servido a la dictadura de Díaz, al interinato de De la Barra, al "usurpador" Huerta, o por el contrario, al constitucionalismo: ¿había seguido a Carranza a Veracruz?, y si no ¿por qué? La pregunta "¿en qué forma ha contribuido usted al triunfo de la Revolución Constitucionalista?" cerraba el interrogatorio. Para avalar estas declaraciones era indispensable la constancia de dos personas de "reconocida filiación revolucionaria constitucionalista".[8]

La supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y la municipalización de la enseñanza, el 13 de abril de 1917, echaron por tierra buenas intenciones y algunos logros. La incapacidad de los municipios para sufragar los gastos de educación, como ya se vio, afectó en primer término a los maestros que no recibían regularmente sus exiguos salarios. Las voces de alarma sobre la situación económica del magisterio se multiplicaron. Ernesto Meneses señala que en los periódicos aparecía "con monótona regulari-

[5] Véase *Informe*, Campeche, 1916, p. 40.

[6] Romero Flores, 1946, p. 154. En varios estados, como en Hidalgo, se creó por decreto un impuesto de 20 centavos para aumentar el sueldo a los maestros.

[7] *El Pueblo*, 1 de noviembre de 1916. En Sonora, por disposición del gobernador Plutarco Elías Calles, "se exhortaba a los vecinos de la localidad para que contribuyeran con su subscripción (acordada libremente), para obsequiar a los maestros en calidad de sobresueldo, ya que los sueldos del gobierno son muy bajos". Se ordenó a las oficinas de Hacienda dar preferencia a los pagos de los empleados de educación primaria. Ramo *Decretos y circulares...*, circ. núm. 18, Calles, 1916. En Jalisco, además de aumentar sueldos en casi 75%, el gobernador Aguirre Berlanga adquirió cereales y artículos de primera necesidad para que fueran vendidos a los profesores al costo (podrían citarse muchos ejemplos más).

[8] AHSEP, exp. *Fortino Dávila*, núm. 316, p. 127.

dad la noticia de la angustiosa situación de los maestros".[9] En algunos casos se les llegó a adeudar más de tres meses de sueldo. El 12 de octubre de 1918 más de 1 000 profesores de la capital acudieron al presidente Carranza, quien ofreció que el gobierno federal se haría cargo de sus salarios. Esta solución fue pasajera pues sólo unos meses después la Secretaría de Hacienda anunció que los maestros de toda la República, incluyendo los del Distrito Federal, debían reclamar el pago de sus sueldos a sus respectivos ayuntamientos.

Por su parte, los ayuntamientos de Xochimilco, Guadalupe Hidalgo, Mixcoac, Azcapotzalco, Tlalpan e Ixtapalapa se declararon imposibilitados para pagar "ni la instrucción elemental". Como respuesta, la Liga de Profesores del Distrito Federal suspendió las clases en 106 escuelas primarias, 2 superiores, las nocturnas y los jardines de niños para estudiar la resolución del conflicto. La reacción de los ayuntamientos fue amenazar a los huelguistas con el cese.

Los profesores reanudaron sus labores el 19 de mayo de 1919 después de que sus peticiones fueron aprobadas. El ayuntamiento se comprometía a pagar a los de escuelas primarias y a las educadoras de los jardines de niños, y los cesados serían recontratados o bien quedarían en receso hasta que una junta de honor, integrada por maestros no huelguistas y por miembros de la Comisión de Instrucción Pública, dictaminara sobre su suerte.[10] En el Congreso Pedagógico de Michoacán, de diciembre de 1919, se recomendó aumentar periódicamente los salarios de los maestros (y se hizo además hincapié en su derecho a organizarse, defenderse y promover colectivamente su capacitación).

La precaria situación económica del maestro era a la vez causa y efecto de su endeble formación profesional. El gremio estuvo integrado durante años, por un alto porcentaje de personal empírico o improvisado. La Compañía Lancasteriana fue, por lo menos durante la primera mitad del siglo XIX, una de las pocas instituciones que formaban maestros. Los que no habían tenido oportunidad de realizar estudios formales, obtenían licencia para ejercer, de los regidores del ayuntamiento. A causa de la baja remuneración y la poca exigencia de capacitación profesional, el magisterio estaba integrado, en buena medida, por un reducto de desertores de estudios profesionales o secundarios o era un último recurso laboral para quienes no tenían otro medio para ganarse la vida con dignidad.[11]

La creación de escuelas normales ocupó un lugar prioritario en la política educativa del porfiriato. Para 1900, 45 instituciones dedicadas a la forma-

[9] Meneses, 1987, p. 240.
[10] *El Universal*, 18 de mayo de 1919.
[11] Staples, 1985, pp. 146-149.

ción de maestros, se hallaban repartidas en 19 estados. Muchos eminentes maestros realizaron sus estudios en los institutos científicos o literarios de su ciudad o en institutos metodistas. Según la Dirección de Normales, en 1909 sólo 13% de los maestros titulados era normalista, mientras que 23% había obtenido su título en otras instituciones.[12]

La Normal de Jalapa, creada en 1886, marcó un hito en la formación profesional del magisterio; revolucionó los métodos pedagógicos y fue semillero de maestros y pedagogos que se dispersaron por todo el país para crear a su vez escuelas normales, o simplemente para darle un nuevo cauce a la enseñanza.[13]

La Normal de Profesores de la ciudad de México, fundada en 1888, congregó a estudiantes de toda la República, enviados, muchos de ellos, por los gobiernos estatales para unificar la preparación del profesorado. Las escuelas normales eran semejantes; casi todas contaban con una escuela primaria anexa y los estudios duraban cuatro años, ciclo que aumentó a cinco en 1908. El currículum, sumamente extenso y difícil, lo integraban materias que no llevaban ninguna secuencia lógica y que abarcaban cuatro áreas básicas: científica, humanística, tecnológica y educación física. Al principio, muchos establecimientos carecían totalmente de asignaturas de carácter pedagógico.[14] Las numerosas peticiones para abreviar y aligerar los estudios hicieron que los planes estuvieran sujetos a continuas revisiones y modificaciones. Las escuelas normales tenían el mismo rango que las carreras profesionales.

Hacia finales de la primera década del presente siglo, 63% de los 2 253 profesores del Distrito Federal y los territorios, carecía de título. Quizás la falta de recursos económicos fuera una de las causas que impedían a los jóvenes seguir la carrera de normalistas; tal vez la dificultad de los estudios provocara una alta deserción escolar, o bien la baja remuneración y el escaso prestigio social de la profesión desanimaran a muchos.

Durante los años de la lucha armada las autoridades estatales, a pesar de las convulsiones que vivía el país, siguieron alentando por todos los medios la formación de maestros y continuaron estableciendo escuelas normales y promoviendo conferencias pedagógicas. Por ejemplo, en Michoacán, se expidió la Ley de Educación Normal, en 1914 y unos meses después se creó

[12] El Asilo de Niñas Pobres de Toluca fue la primera escuela de la ciudad donde se impartió la enseñanza normal. Véase Jiménez Alarcón, 1987, p. 55. Francisco Figueroa, conocido maestro y revolucionario de Guerrero, por citar un ejemplo, estudió en el Instituto Literario de Chilpancingo.

[13] Por ejemplo, Luis Beauregard —eminente maestro veracruzano— fue creador y director de la Normal de Saltillo.

[14] Véase Bazant, 1993, cap. VI. Jiménez Alarcón hace un exhaustivo estudio de los diferentes cambios curriculares de la educación normal entre 1890 y los años de la revolución, véase Jiménez Alarcón, 1987, pp. 169-197 y 275-287.

la Normal para Varones, aunque debido a la invasión villista se aplazó por varios meses su inauguración.[15] Espinosa Mireles creó academias nocturnas en Monclova, Múzquiz, Piedras Negras, San Pedro y Torreón, en Coahuila, para maestros "ayudantes"; aunque éstos carecieran de preparación propiamente normalista, se esperaba que "fueran capaces de obtener un buen éxito en el trabajo de la escuela". En aquéllas se impartían, en ciclos de dos años, materias como psicología, pedagogía, lengua nacional, aritmética, ciencias físicas y naturales. Los únicos requisitos eran haber cursado la primaria superior y tener 14 años cumplidos.[16] Algunos gobernadores, como el de Tlaxcala, debido a las dificultades del periodo, solían escoger a los alumnos más destacados de la entidad y enviarlos a estudiar a la capital o a otros estados. También fue muy común mandar traer a maestros de otras entidades para enriquecer las normales locales. La veracruzana, por ejemplo, surtió de excelentes elementos a otras.[17] Se fomentó así un intercambio cultural que sería muy benéfico para los futuros maestros; les abrió nuevos horizontes, desterró sentimientos regionalistas y fortaleció su conciencia de pertenecer a una nación.

La Normal Nocturna de la capital, fundada por integrantes de la Escuela Normal de Profesores, apareció como una alternativa para todos aquellos que tenían necesidad de capacitarse pero no podían dejar su trabajo. Esta escuela de carácter privado recibió un importante subsidio del gobierno.

Carranza, en su carácter de primer jefe, fomentó las giras de maestros por el país y el extranjero. Según el *Boletín de Instrucción Pública*[18] "muchos maestros abandonaron su encastillamiento de la metrópoli" y recorrieron vastas regiones del país, examinando sus costumbres. Tres comisiones de maestros enviados a Boston debían estudiar la organización de las escuelas primarias, observar las innovaciones de la enseñanza de la lectura-escritura, la aritmética y la geometría, el dibujo y los trabajos manuales, el funciona-

[15] Romero Flores, 1946, pp. 154-156. En Morelos, como en otras entidades, se organizaron conferencias pedagógicas, del 10 de junio al 31 de octubre de 1913. Los profesores tenían la obligación de asistir, pero quedaba prohibida "toda discusión que tiende a dividir a los maestros", o sea, tocar cualquier tema político. *Boletín de Instrucción*, t. XXI, núms. 1 y 2, enero y febrero de 1913, pp. 691 y 665. En otros estados, como Chiapas y los territorios de Quintana Roo y Baja California, los inspectores de zona, generalmente egresados de normales, eran los encargados de celebrar conferencias pedagógicas sabatinas.

[16] Villarello, 1970, p. 317. En Campeche, donde sólo había una academia de ciencias y artes, se creó en 1914 una escuela normal de profesores (*Informe, Joaquín Mucel*, 1916). En Durango se inauguró, en agosto de 1916, otra escuela del mismo tipo. Calles y Alvarado también establecieron escuelas normales en sus respectivas entidades, Sonora y Yucatán, como primer paso para una educación de carácter popular. En Jalisco, donde ya existía una escuela normal mixta, se creó una escuela normal para varones.

[17] Blas Corral, gobernador de Chiapas en esos años, envió "comisionados" a varios estados, entre otros, a Veracruz, para traer maestros a su estado, véase el *Informe, Blas Corral*, 1916.

[18] *Boletín de Instrucción*, t. I, núm. 2, 1915.

miento de las bibliotecas, así como familiarizarse con la literatura infantil. Mensualmente tendrían que enviar un informe con los resultados de sus observaciones.[19] Maestros de varios estados viajaron a Estados Unidos. De Veracruz fueron a observar escuelas rurales, la organización de granjas modelo y las instituciones que relacionaran la enseñanza primaria con el ramo agrícola, ya que las autoridades educativas consideraban que en el estado se necesitaban "buenas escuelas agrícolas y educación industrial".

En 1917, cuando la supresión de la Secretaría de Instrucción hizo quedar a las normales de la capital bajo la jurisdicción del Distrito Federal, varios departamentos coordinaron entonces las actividades académicas que incluían lenguas vivas, matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, música, dibujo, trabajos manuales, ocupaciones domésticas, gimnasia, deportes y educación.

La Ley Orgánica de Educación Pública expedida por Carranza en abril de 1917, asignó a las normales la triple función de impartir educación general, proporcionar cultura profesional y atender las aptitudes especiales del alumno.[20] En el mismo año se renovó el plan de estudios de la Escuela Normal de la capital. A pesar de que añadieron 36 cursos más al ya recargado currículum de 1908, el nuevo plan representó un avance, tanto por su contenido como por la forma de impartir las asignaturas. No sólo se enriqueció con materias como ciencia e historia de la educación, psicología, y dos cursos más de matemáticas, sino que éstas se aplicaban a problemas y situaciones concretos.[21]

Rebelión contra la tiranía

Muchos maestros formados dentro de los ideales rebsamenianos tomaron parte significativa en la revolución, en nombre de la justicia y la libertad; otros, como fue el caso del maestro Francisco Figueroa en Guerrero, para defender la autonomía local. Y no faltó quien empuñara las armas como protesta ante sus limitadas posibilidades de movilidad social.

El papel del maestro de primaria en la lucha ha sido tema de estudio de varios historiadores que, sin lugar a dudas, lo han mitificado. Francisco

[19] La maestra Isaura Hernández fue enviada por Palavicini a Boston, Nueva York, Filadelfia y Washington y recibió orden de éste de "adquirir una comprensión general y práctica de la civilización de aquel país, de su desarrollo, y de su espíritu pues con esa base de conocimientos, que después vendrá usted a difundir en las escuelas, será más estrecho y rápido el acercamiento inteligente que debe existir entre los dos pueblos. Invitará usted a maestros norteamericanos con quien se ponga en contacto..." (Félix Palavicini, 25 de septiembre de 1915), AHDN /D112583.

[20] *El Pueblo*, 7 de febrero de 1915, p. 2.

[21] Jiménez Alarcón, 1987, p. 201, véase Meneses, 1986, p. 203.

Bulnes, por ejemplo, medía el valor de la escuela por la participación del maestro en el movimiento armado. Según el intelectual porfirista, su condición revolucionaria fue consecuencia del resentimiento por el desprecio de la sociedad hacia su profesión, por su extremada pobreza y raquítico salario, que en los últimos años del porfiriato era "menor que el de un conductor de tranvía".

Otros autores refieren la destacada labor del maestro de primaria en la revolución, su ascendiente sobre la población y el papel que desempeñó denunciando sus miserias y alentando sus esperanzas.[22] Se afirma que sólo los abogados aportaron un contingente mayor de cabecillas e ideólogos revolucionarios que los maestros. Algunos han exagerado la importancia del maestro en la lucha armada: "Fueron muchos [...] fueron todos los profesores de banquillo de Chihuahua, eficientes y entusiastas partidarios del estallido social de 1910".[23]

Según Jean-Pierre Bastian las sociedades protestantes pugnaron por crear una sociedad moderna liberal en sentido político, económico y social. De ahí el nexo tan importante que existió entre la ideología de los grupos protestantes, sus formas de organización y la revolución. Las sociedades protestantes estaban integradas fundamentalmente por maestros, muchos de los cuales tuvieron una participación decisiva no sólo en esta etapa, sino en la conformación del sistema escolar de las siguientes dos décadas. El investigador asegura que sus servicios educativos fueron muy bien aceptados, sobre todo, en el medio rural y contribuyeron de manera importante a la educación rural primaria, la educación femenina y la formación de maestros. Las escuelas protestantes propagaron "una pedagogía liberal, radical, ultraminoritaria, portadora de valores modernos fundados en la educación y la práctica democrática".[24]

Aunque como afirma Alan Knight, el papel de los maestros en la revolución debe verse en términos dinámicos, ya que su contribución no fue la misma en 1911 que en 1917 o que en 1920, muchos de ellos, durante toda la década, realizaron diversas funciones y destacaron como soldados, ideólogos, legisladores, estadistas o pedagogos.

[22] James D. Cockcroft, en su conocido artículo "El maestro de primaria en la Revolución mexicana", destaca entre los intelectuales involucrados en el movimiento al "ingenuo, espontáneo e idealista maestro de primaria, cuyo ascendiente radicaba en el respeto y confianza que inspiraba a los diversos grupos en pugna", Cockcroft, 1967, p. 565. Para Alan Knight, el maestro de estos años era la contraparte seglar del cura, y una figura revolucionaria familiar. Enraizado en el pueblo y surgido del seno mismo de la comunidad, actuaba como un intelectual orgánico, articulando miserias que él había sufrido en carne propia, véase Knight, 1987, pp. 25-67.

[23] "Sin hipérbole se puede afirmar que todos los maestros del Estado de Morelos engrosaron las filas revolucionarias". Morales Jiménez, 1987, p. 167.

[24] Bastian, 1989, p. 141. La obra de Bastian es fundamental para conocer la participación de los maestros en la lucha revolucionaria. Numerosos maestros destacados profesaban la religión protestante o fueron discípulos de protestantes.

Sin duda la escuela mexicana de estas dos décadas hubiera tomado otro derrotero si muchos de sus protagonistas no hubieran sido actores en la lucha armada, lo que repercutió en su tarea cotidiana en las aulas y con frecuencia les replanteó su función en la sociedad.[25] En estos años se estableció un vínculo estrecho y dialéctico entre escuela, maestro y sociedad. Lejos de limitarse a asumir el papel de reproductores de un sistema, algunos maestros, víctimas también, se convirtieron en agentes de cambio.

La participación de los maestros respondió a momentos clave. Un nutrido grupo simpatizó con Madero, pero la tibieza de éste decepcionó a varios, quienes abandonaron la lucha o buscaron nuevas opciones, tales como la de integrarse al zapatismo o al carrancismo. El asesinato del apóstol fue un acicate para engrosar las filas del constitucionalismo. La invasión de Veracruz por las fuerzas norteamericanas también ganó aliados a la causa de Carranza, mientras que la supresión de la Casa del Obrero Mundial por Huerta, favoreció a Zapata. La Convención también escindió a los maestros; muchos acompañaron a Carranza a Veracruz y otros se pronunciaron en favor del zapatismo o del villismo.

Sus biografías permiten trazar algunas constantes: aprovechaban su gran ascendiente sobre la población para reunir un puñado de hombres, levantarse en armas y ponerse a las órdenes de un general que les confería un grado militar de acuerdo con el tamaño de su ejército, lo que de la noche a la mañana los convertía en tenientes o coroneles. Sin perder su calidad de "maestros", pronto se distinguían en el campo de batalla, seguían siendo admirados, e imponían respeto entre los soldados. Alfabetizaban a las tropas hasta en medio de la lucha; el campo de batalla fue la escuela de primeras letras de muchos soldados ávidos por leer manifiestos, proclamas o periódicos de campaña. El maestro redactaba estos periódicos, actuaba como intermediario entre los bandos, escribía o asesoraba los proyectos y programas, era consejero de los jefes militares, su embajador o emisario ante los enemigos; explicaba a las tropas la causa de su lucha, daba a conocer al pueblo las reformas realizadas; era, en fin, un elemento imprescindible. Maestros menos arrojados expresaban su simpatía por la lucha revolucionaria organizando a las poblaciones para proporcionar a las tropas comida,

[25] Isidro Burgos —maestro de banquillo— fundó varias escuelas en la ciudad de México al triunfo de la revolución; una de ellas en la Calzada de la Viga, sostenida inicialmente por los mismos obreros que contribuían con 50 centavos semanales y en la que los maestros estuvieron mejor pagados que cuando dependían de los ayuntamientos. La escuela se volvió gratuita poco después, véase Morales Jiménez, 1988, p. 172. Otro caso es el de Graciano Sánchez, líder agrario que como diputado influyó en la creación del Departamento de Cultura Indígena en 1921, y que fue secretario general del CNC y después desempeñó varios cargos dentro de la SEP. José Guadalupe Nájera combatió en el ejército del noroeste y después fue director del Departamento de Misiones Culturales, y de la Escuela Nacional de Maestros. Se podrían citar decenas de ejemplos, véase Morales Jiménez, 1987.

vivienda, ropa limpia, o bien dándoles la bienvenida con música, canciones y flores. Un militar recuerda la llegada de Carranza a Naco, Sonora:

> Una escuela de niños y niñas todos vestidos de blanco estaban allí formados frente a donde había de parar el tren [...] llevaban una bandera nacional [...] El primer jefe bajó del andén en medio del silencio. El maestro de escuela con su batuta marcaba compases para que empezara el coro de los niños, pero estaban aterrorizados. El maestro de la escuela tuvo una inspiración: él mismo, para animar a los niños, empezó a cantar: Mexicanos al grito de guerra.[26]

En el Congreso Constituyente varios maestros fueron, en gran medida, responsables de los artículos más avanzados en materia social de la Carta Magna. Una vez restablecida la paz muchos volvieron "al banquillo" y cayeron en el olvido. Algunos ocuparon puestos en el sistema educativo o tuvieron cargos de representación. Muchos formaron parte del enorme contingente que apoyó al vasconcelismo y fueron los verdaderos constructores del sistema educativo popular de los años veinte y treinta, que por su originalidad llamó la atención en el mundo entero.

Los precursores

Un gran número de maestros siguió fiel a Díaz y canalizó su descontento con peticiones constantes al presidente, de oportunidades para progresar o cambiar de trabajo —cualquier trabajo, hasta el de conductor de trenes eléctricos les parecía mejor que el suyo—. La literatura pedagógica o el periodismo fueron también refugio de los insatisfechos; varios pedían ayuda al régimen para fundar periódicos donde se difundiría "la gran obra de pacificación y progreso del presidente" o "para denunciar la labor antipatriótica de Madero". En apoyo de Díaz, presidieron clubes reeleccionistas como el Villalongín en Puruándiro, Michoacán; el Reeleccionista en la ciudad de México, el Mariano Jiménez en Quiroga, Michoacán, el Popular Zacatecano, al que pertenecían, según una historiadora, "todos los maestros de Zacatecas".[27]

Más activos y numerosos fueron los opositores de la dictadura, los llamados "precursores" de la revolución quienes desde principios de siglo comenzaron a impugnar al régimen. Uno de ellos fue Librado Rivera, discípulo de pastores presbiterianos, director de una primaria de San Luis Potosí, catedrático y director de la normal del estado y preceptor de hijos de familias ricas de San Luis, experiencia que alimentó su resentimiento contra

[26] Urquizo, 1984, p. 66.
[27] Galván, 1988, cap. IV, p. 6.

la injusticia social. Varios alumnos suyos de la normal siguieron su camino y juntos integraron clubes liberales que proliferaron en todo el territorio. Después de expresar su inconformidad con la dictadura en panfletos, revistas y diarios, tales como *El Monitor Republicano, El Hijo del Ahuizote, El Diario del Hogar, Juan Panadero, Argos, Regeneración* y decenas de otros que inundaron el país, celebraron el Primer Congreso Liberal en el teatro de La Paz donde, además de los mencionados, destacaron otros maestros de varios estados. La educación ocupó gran espacio en la atención del congreso, como lo comprueban las resoluciones aprobadas para la propagación de sus principios.[28]

Los clubes liberales fueron disueltos y sus integrantes perseguidos, encarcelados e incluso agredidos físicamente. Rivera y otro maestro, Antonio I. Villarreal, acompañaron a los Flores Magón al exilio. Desde San Antonio, Texas, publicaron de nuevo *Regeneración* y en 1905 instalaron en San Luis, Missouri, la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano y dieron a conocer su programa, "el documento más importante de la etapa precursora de la revolución", en el que sobresalían de nuevo las propuestas para el mejoramiento y el fomento de la instrucción.[29] La escuela primaria

[28] *De la propagación de los principios liberales:*

Vigésima primera. Ningún liberal enviaría a los planteles de educación dirigidos por el clero a los niños que estén bajo su potestad, ni en manera alguna contribuirá en favor del mismo clero.

Vigésima segunda. Los clubes dirigirán excitativas a los gobiernos en el sentido de que en los programas escolares se dé suma importancia a las asignaturas que tienden a despertar el amor patrio y a infundir los principios de la libertad humana en sus más importantes manifestaciones.

Vigésima tercera. Cada club tendrá la obligación de organizar juntas destinadas a vigilar a los maestros en el desempeño de sus funciones, a impedir la violación de las Leyes de Reforma en lo que a ellos concierne.

Vigésima cuarta. Los clubes cuyos recursos lo permitan trabajarán en el establecimiento de escuelas primarias para adultos y para niños sostenidos por los liberales a fin de que sirvan de base a la educación que por medio de la prensa habrá de difundirse.

Vigésima sexta. Los clubes liberales establecidos en la República tienen la obligación de trabajar por que se implante en sus respectivas localidades la instrucción primaria gratuita, laica y obligatoria.

[29] Programa del Partido Liberal. Mejoramiento y fomento de la instrucción[...]

10. Multiplicación de escuelas primarias en tal escala que queden ventajosamente suplidos los establecimientos de instrucción que se clausuren por pertenecer al Clero.

11. Obligación de impartir enseñanza netamente laica en todas las escuelas de la República, sean del Gobierno, particulares declarándose la responsabilidad de los directores que no se ajusten a este precepto.

12. Declarar obligatoria la instrucción hasta la edad de catorce años, quedando al Gobierno el deber de impartir protección en la forma que le sea posible a los niños pobres que por su miseria pudieran perder los beneficios de la enseñanza.

13. Pagar buenos sueldos a los maestros de instrucción primaria.

14. Hacer obligatoria para todas las escuelas de la República la enseñanza de los rudimentos de artes y oficios y la instrucción militar y prestar preferentemente atención a la instrucción cívica que tan poco atendida es ahora.

era "la base de la grandeza de los pueblos", y su credo era la educación de los niños en el civismo y en el amor a todas las libertades. Clamaban por que las escuelas del clero fueran suplidas "sin tardanza" por el gobierno, para que "los clericales no pudieran decir que se perjudicaba la educación". Exigían que se dignificara al magisterio pagando buenos sueldos. Por último, sugerían la enseñanza de rudimentos de artes y oficios para acostumbrar al niño a ver con naturalidad el trabajo manual y combatir así, desde la escuela, el "deprecio aristocrático" por aquél.[30]

Entre los dirigentes de la huelga de Cananea, organizada por la Unión Liberal Humanidad, en junio de 1906, se encontraba el maestro nayarita Esteban Baca Calderón. Contratado inicialmente como profesor de la escuela primaria de la Cananea Copper Company, dejó su puesto para emplearse como obrero en la compañía. Por su labor revolucionaria fue sentenciado a 15 años en San Juan de Ulúa donde predicaba los principios liberales entre sus compañeros de infortunio. Fue liberado en 1911 al triunfo del maderismo y volvió al magisterio y al desempeño de cargos públicos.[31]

En otros estados, principalmente en el norte y en el centro, varios maestros inconformes con la dictadura se agruparon en círculos y en clubes. El "Club Verde" de Hermosillo, Sonora, por citar un ejemplo, contó entre sus miembros a varios profesores, entre ellos a Luis G. Monzón, prestigiado periodista, colaborador del *Diario del Hogar*, redactor del diario de oposición *El Estado de Sonora*, y destacado constituyente.

No menos importante fue la labor de numerosos maestros de banquillo que por años minaron el régimen con su prédica diaria en el aula, difundiendo principios liberales, inculcando a los alumnos odio por la tiranía, creándoles conciencia de sus deberes y derechos. El teniente Antonio Trejo Sáenz, por citar un ejemplo, recuerda que:

> [...] el profesor nos hablaba de la dictadura, nos leía la prensa contraria a la dictadura del general Díaz y nos leía mucho de la propaganda del señor Madero, del cambio que era necesario para toda la República por la dictadura eterna del general Díaz. En lugar de estudiar matemáticas resulté revolucionario porque el profesor, en vez de clase de matemáticas daba de revolucionarismo. En 1909 ingresé en el Club Antirreeleccionista Benito Juárez. El maestro invitó a los compañeros [a] que siguiéramos la causa.[32]

Esto sucedía con cierta frecuencia. Un alumno del Colegio Palmore de Chihuahua, que pertenecía a una de las misiones evangélicas de Estados

[30] Véase Córdova, 1973, p. 408.

[31] Para una semblanza de Baca Calderón véase Cockcroft, 1967. Baca Calderón fue gobernador de Colima, diputado al Constituyente y senador.

[32] "Antonio Trejo Suárez, entrevista 123 a Jimena Sepúlveda", Programa de Historia Oral (PHO), 5 de octubre de 1973.

Unidos, afirma que "los chicos del curso comercial que leían *Regeneración* estaban inquietos por el Partido Antirreeleccionista".[33] La lectura de este diario oposicionista era común en muchas escuelas secundarias del país.

Otro maestro, Zacarías Escobedo, relató sus experiencias en la escuela primaria superior de Mazapil, Zacatecas:

> Trabajé en esa escuela pero sin dejar de seguir nuestro ideal de seguir agitando y preparando al pueblo para un movimiento. Mis discursos generalmente se referían a los dolores de la raza, los dolores del pueblo que sufría, a las vejaciones, a las injusticias y a todo. Y me las toleraban porque ya el pueblo estaba muy sufrido y les caía bien que alguien dijera [que] estaban en la miseria.

Según este maestro, el jefe político "procuraba no saber nada pues el maestro era el primer normalista que había llegado al lugar".[34]

Otros maestros fueron más allá de la prédica y el ejemplo. En la escuela Papigochi del maestro Mariano Irigoyen, de Ciudad Guerrero, se realizaban ejercicios castrenses y simulacros de batallas. Las excursiones eran tan importantes como aprender a leer y escribir. La mayor parte de los alumnos de Papigochi terminó en las filas de Madero, de Villa o de Orozco. El maestro Irigoyen fue el verdadero precursor de la revolución en Chihuahua y preparó a los guerrilleros que se enfrentaron con sus carabinas 30-30 a la vieja y omnipotente dictadura de Porfirio Díaz.[35]

Las nocturnas fueron muy fecundas para la causa revolucionaria. La escuela de primeras letras del metodista José Rumbia Guzmán en Orizaba, por citar un ejemplo, nutrió de ideas nacionalistas a los trabajadores textiles de la región, que integraron el Gran Círculo de Obreros Libres. Los alumnos de Victoriano Guzmán de Colima, y los de José María Licona de Zacualtipán, Hidalgo, se afiliaron al maderismo inspirados por las ideas liberales de sus maestros.[36]

[33] "Jesús Pérez, entrevista a Jimena Sepúlveda", PHO, 27 de junio de 1973.

[34] "Zacarías Escobedo, entrevista 129 a Jimena Sepúlveda", PHO, Torreón, Coahuila, 3 de noviembre de 1973. La trayectoria de Escobedo es muy interesante. En Mazapil organizó a los maderistas. Formó parte de la oposición contra Huerta; más tarde se unió a los villistas y combatió bajo las órdenes de Felipe Ángeles. En 1914 volvió a su trabajo como maestro y como inspector.

[35] Morales Jiménez, 1987, pp. 97-100.

[36] Bastian señala en repetidas ocasiones la importante labor realizada por Rumbia. Afirma que el "voluntarismo democrático fue una constante de los discursos del pastor metodista José Rumbia, quien desde Tuxpan y Río Blanco, en Veracruz, y en Zacualtipan, en Hidalgo, incitaba al pueblo [...] a que saliera del marasmo en que se encontraba". Añade que la educación, el periódico y el protestantismo eran, según él, los ingredientes para que el pueblo tomara en sus manos su destino. Bastian, 1989, p. 165. Los nombres de los maestros que organizaron a los trabajadores para defenderse de la explotación de sus patrones podrían llenar varias páginas. Otro maestro, José C. Cruz Medina, organizó grupos revolucionarios con los ferrocarrileros de Venegas y Catoche y con los mineros de San Luis Potosí.

Los que empuñaron las armas

Muchos maestros abandonaron las aulas y se levantaron en armas para combatir la dictadura, primero la de Díaz y después la de Huerta, tomando más tarde partido por el villismo, el constitucionalismo o el zapatismo.

En el norte, Chihuahua, Coahuila, Sonora y Nayarit —paso obligado de las tropas revolucionarias—, varios maestros formaron un importante contingente. También fue significativa su lucha en algunos estados del sur, como en Oaxaca, o en Morelos, donde según Morales Jiménez —quien evidentemente exagera—, "todos los maestros engrosaron las filas de la revolución".[37]

El Plan de San Luis y el movimiento maderista despertaron expectativas entre muchos inconformes que se incorporaron a la lucha armada desde esta temprana etapa.[38] El constitucionalismo contó con la ayuda de un destacado grupo en el que sobresalió, junto con muchos otros, Antonio I. Villareal. Inicialmente fue magonista y después un importante vocero de Carranza. Firmó el Pacto de Torreón que puso tregua a los conflictos entre los constitucionalistas y la División del Norte, intervino en las pláticas conciliatorias entre zapatistas y carrancistas y presidió las sesiones de la Convención de Aguascalientes. Después de la lucha armada, fungió como secretario de Agricultura y Fomento en el gobierno de Álvaro Obregón. Bajo las órdenes de este último peleó otro ilustre maestro, David Berlanga, egresado de la Normal de Profesores de Coahuila y del Distrito Federal y estudiante de sociología y educación en Europa. En San Luis Potosí, en su carácter de director de Educación del Estado, Berlanga creó la primera misión cultural en 1907; fue pues, el pionero de tan importante institución. Villa asesinó al brillante educador.[39]

Uno de los más conocidos opositores del huertismo fue Basilio Vadillo, "el maestro revolucionario por excelencia": normalista, profesor de banquillo, soldado, periodista, fundador de *El Monitor Republicano*, *El Nacional* y *El Diplomático* y político. Indignado por el asesinato de Madero, como muchos otros de sus compañeros de la normal de México, encabezó la conspiración de Santa Julia (barrio capitalino), decisiva para que un numeroso grupo de alumnos normalistas se incorporara a la lucha. "La Charchina", como llamó Obregón a estos estudiantes "catrines", formaron parte de su tropa como

[37] Morales Jiménez, 1987, p. 167.

[38] Alberto Carrera Torres, Porfirio del Castillo, poblanos; el director de la escuela de Piedras Negras, Coahuila; Francisco Figueroa Mata en Oaxaca; Luis G. Monzón, José Inés Novelo en Yucatán; por citar algunos.

[39] Otro maestro fusilado fue Alberto Carrera Torres, quien como muchos otros maderistas, entre ellos José Inés Novelo, secretario particular de Pino Suárez y jefe del bloque renovador en la XXVI Legislatura se pusieron a las órdenes de Carranza. Novelo fue director del diario carrancista *El Pueblo*.

subtenientes.[40] Los alumnos de la Normal de México, que casi en su totalidad simpatizaban con el maderismo, desertaban a diario para tomar las armas, dejando las aulas vacías. Los que permanecieron en la escuela organizaron una activa propaganda de oposición al régimen huertista, difundiendo volantes impresos con noticias del campo rebelde.[41]

Las escuelas normales fueron, en general, semilleros de revolucionarios. De las de Saltillo y Jalisco salieron muchos soldados. También los colegios, como el de Sonora, proveyeron de brazos a la guerra civil. Entre los sonorenses es imposible pasar por alto a Plutarco Elías Calles cuya labor como maestro revolucionario es bien conocida.[42]

Otilio Montaño, profesor de banquillo en Villa de Ayala, Morelos, atrajo a la causa zapatista a numerosos adeptos; redactó además, el Plan de Ayala, dando forma al pensamiento de Zapata. No menos importante fue el normalista Pablo Torres Burgos quien difundió los ideales zapatistas, fue jefe del movimiento maderista en el estado y, finalmente, asesor de los campesinos en cuestiones legales sencillas.

El rompimiento entre Carranza y Villa obligó a varios maestros a tomar partido por uno u otro. Los profesores que habían colaborado con los constitucionalistas tuvieron que huir y ocultarse cuando Villa entró a la capital en 1915. Los villistas también contaron con un nutrido contingente de maestros entre sus filas.[43]

Mujeres en pie de lucha

La lucha de las maestras no fue menos importante ni menos arriesgada que la de sus compañeros. Fueron periodistas, enfermeras, correos y enlace entre los bandos; voceros de las reformas; fabricantes y contrabandistas de armas; redactoras de programas y proclamas. Las maestras fundaron "juntas" y "clubes oposicionistas" en apoyo de los trabajadores o de la causa revolucionaria; con frecuencia combinaron su tarea docente con la búsqueda de desaparecidos y la defensa de los presos. La vida de muchas de ellas podría ser tema de una apasionante novela: conocieron la cárcel y el exilio,

[40] Morales Jiménez, 1987, p. 133.

[41] Véase Jiménez Alarcón, 1987, pp. 255-260.

[42] Entre los numerosos maestros de Coahuila que acudieron al llamado de don Venustiano, destacan José Rodríguez González, vocero en el estado de Michoacán de las reformas de Carranza, tales como la Ley de Relaciones Familiares, la Ley del Municipio Libre y la Ley Agraria de 1915. Morales Jiménez describe en su obra la vertiginosa carrera de Calles, véase Morales Jiménez, 1987, p. 77.

[43] Entre otros, Manuel Chao, Teófilo Álvarez Borboa, oficial mayor de la Secretaría de Gobernación con Lázaro Cárdenas y Calixto Contreras, quien como buen maestro, trataba de evitar desmanes y asesinatos en las filas de la División del Norte.

se infiltraron entre las filas revolucionarias y expusieron su vida en el frente. A menudo fueron destituidas de sus cargos y perseguidas; tuvieron que huir, esconderse, disfrazarse o cambiar de nombre.

Al lado de los magonistas y de los activos maestros e intelectuales potosinos liberales, sobresalieron Elena Rosete y Acuña y Juana B. Gutiérrez de Mendoza, periodistas fundadoras de *Vésper*, en 1901. Esta última fue uno de los elementos femeninos más destacados de la revolución. Su lucha comenzó desde finales del siglo pasado denunciando en *El Diario del Hogar* y en *El Hijo del Ahuizote*, la explotación de los mineros de la Esmeralda, en Minas Nuevas, Chihuahua. Por su participación en la huelga de los mismos fue encarcelada cuando apenas tenía 22 años de edad. De ahí en adelante su actuación fue vertiginosa: fundó el Club Liberal Benito Juárez y firmó como primer vocal el manifiesto del Club Liberal Ponciano Arriaga, lo que la llevó de nuevo a prisión, compartiendo cárcel y exilio con Camilo Arriaga y los hermanos Flores Magón. Organizó a trabajadores en una agrupación conocida como Socialismo Mexicano. Se adhirió a Madero en 1909, y fundó el Club Femenil Amigos del Pueblo.[44] En el mismo año, tomó parte en el complot de Tacubaya, planeado por Camilo Arriaga, quien incitaba a los soldados a una rebelión en los cuarteles del ejército de San Diego en las afueras de la capital. Juana B. Gutiérrez también empuñó las armas y fue una distinguida "coronela" de las filas zapatistas, por lo que una y otra vez la encarcelaron. Después de la lucha armada organizó una colonia agrícola experimental y fue una entusiasta inspectora de escuelas rurales y federales. Durante todo ese tiempo continuó combatiendo la injusticia desde las páginas de *Vésper*.

Las célebres María Gómez y Rosa Nervo (cuyos verdaderos nombres eran Rosa y Guadalupe Nárvaez Bautista) encabezaron la lista de las numerosas profesoras que integraron la Junta Revolucionaria de Puebla y que participaron en la campaña antirreeleccionista del estado. Con otras compañeras fabricaron y distribuyeron armas y municiones, fueron impresoras y correo de noticias y enlace entre los constitucionalistas y los zapatistas. Varias maestras colaboraron con el maestro José Bonilla, quien se encargó de una parte difícil y peligrosa de la lucha contra la usurpación: la propaganda. En una modesta imprenta particular dio vida al periódico *Renovador* y al discurso de Belisario Domínguez en la Cámara de Diputados con el apoyo de Dolores Sotomayor, las hermanas Pinto y sobre todo, Adelaida Mann que pertenecía al grupo de profesoras revolucionarias de la ciudad de México. La profesora Mann, natural de Colima, militó desde 1909 con

[44] Véase datos biográficos de Gutiérrez de Mendoza, en *Así fue la Revolución. Los protagonistas*, y en Morales Jiménez, 1987, véase también Villaneda, 1994.

Carmen Serdán, formó parte de la Junta Revolucionaria de Puebla y se consagró a la tarea de difundir *La sucesión presidencial*, el discurso de Belisario Domínguez y el diario del maestro Bonilla. En su propia casa de Guadalajara congregaba a grupos de artesanos, efectuaba reuniones antirreeleccionistas que más tarde transformó en "juntas revolucionarias", y dirigía a un núcleo de profesoras antiporfiristas para organizar el trabajo de difusión de periódicos. Formó parte del grupo Plan de Guadalupe cuyos integrantes se dedicaban a pegar murales, repartir periódicos y volantes y realizar colectas para la causa revolucionaria en la normal y oficinas públicas. Al ser descubierta huyó a la capital y rentó una casa en Coyoacán, donde además de organizar juntas, guardaba parque y armamentos adquiridos en colectas, reunía voluntarios que mandaba al frente, escondía a perseguidos y cuidaba a heridos.[45]

En 1914 el general Álvaro Obregón tras su entrada triunfal a la ciudad de México, visitó la tumba de Francisco I. Madero, y conmovido por las palabras de bienvenida de la maestra María Arias Bernal, le entregó, como muestra de admiración por su valor, su arma. "María Pistolas", mote con que se le conoció desde entonces (que le mortificaba sobremanera), era en ese tiempo directora de la Escuela Normal de Señoritas de la ciudad de México y una brillante catedrática. No obstante su personalidad delicada y femenina, era una arrojada revolucionaria y destacaba por sus dotes de líder. A raíz del asesinato de Madero fundó el Club Femenino Lealtad para combatir al gobierno usurpador y hacer propaganda a la causa constitucionalista. La maestra Arias Bernal se dedicó a defender a los presos políticos, a visitarlos en la cárcel y a servirles de enlace con sus familiares. Perseguida y encarcelada repetidas veces, murió víctima de los malos tratos que recibió en la prisión.[46]

Otras maestras acompañaron a las tropas al campo de batalla; enseñaban a leer y escribir a las soldaderas y a sus hijos, organizaban a los civiles para proporcionar a las tropas ropa y alimento y promovían actos culturales a su paso.

La tarea revolucionaria de maestros y maestras no terminó con la guerra civil. Durante años, como se verá a lo largo de este trabajo, continuaron acompañando a los campesinos y a los obreros en tareas que rebasaban sus estrictos deberes profesionales. Después de la lucha armada, estuvieron a su

[45] Paulina Maraver, directora de la Escuela Normal de Puebla, sirvió a la causa maderista como correo de los conspiradores de Puebla y como contrabandista de armas. La lista de maestras que realizaron tareas semejantes es muy larga. Los expedientes de muchas maestras consideradas como "veteranas de la revolución" pueden consultarse en el AHSDN en el Ramo *Veteranos*.

[46] Véase Jiménez Alarcón, 1987, pp. 259 y 260, y AHSEP exp. *De maestros*.

lado como consejeros y aliados, guiándolos en la lucha por sus derechos y colaborando en la construcción de una nación más justa.

UNA PEDAGOGÍA LIBERADORA: LA ESCUELA RACIONALISTA

En la escuela racionalista cristalizaron inquietudes pedagógicas, educativas y sociales que se habían gestado desde mediados del siglo XIX. Este proyecto innovador, que surgió de la vanguardista Casa del Obrero Mundial, se extendió a varios estados, sobre todo a los del Golfo: Veracruz, Tabasco y Tamaulipas, y constituyó una alternativa regional frente a la imposición del centro. La escuela racionalista fue adoptada como escuela oficial en Yucatán durante el gobierno de Felipe Carrillo Puerto. Las propuestas de los pedagogos racionalistas influyeron en la definición del Artículo tercero de la Constitución de 1917 y en la Reforma Educativa de 1934. Fueron retomadas en varios congresos obreros y contribuyeron a la conformación de la escuela rural mexicana de los años veinte y a la adopción de la pedagogía activa. Según un conocedor del tema "ninguna alternativa educativa volvería a tener tal fuerza y a estar tan próxima a alcanzar una dimensión nacional".[47]

Desde mediados del siglo XIX numerosas teorías confluyeron en una revolución pedagógica considerada "análoga a la de Copérnico en nuestras ideas sobre el sistema solar". El niño se convirtió en "el sol" alrededor del cual se movían todos los factores de la educación, y el maestro, hasta entonces eje del sistema de enseñanza, se transformó en un "evocador" que debía hacer aflorar lo mejor de la naturaleza infantil.

La educación fue una preocupación central de los utopistas del siglo XIX. No obstante la heterogeneidad de sus metas, todos aspiraban a una sociedad igualitaria, que a su manera de ver implicaba profundas reformas al sistema educativo. Saint Simon, Fourier, Robert y Albert Owen, el anarquista Mijail Bakunin y unos años más tarde el líder obrero Paul Robin, entre otros, propusieron una y otra vez una educación racional basada en postulados científicos, así como modelos educativos sustentados en conocimientos prácticos. Varios de ellos crearon centros para poner en práctica sus teorías, y lucharon por la igualdad de oportunidades y derechos para todas las clases sociales y para ambos sexos.

Para los utopistas, el trabajo productivo, la libertad y la voluntad del niño debían ser los elementos básicos de los métodos pedagógicos. Pugnaron por una educación integral, "que abarcaría todos los detalles del cuerpo y del alma introduciendo la perfección en todos los puntos". Era necesario, decía Fourier,

[47] Martínez Assad, 1986, p. 20, véase también a Mena, 1941 y Llinas Álvarez, 1984.

> [...]que el trabajo de la escuela se compagine con el de los talleres y cultivos y sea suscitado por las impresiones experimentales en estos talleres. Es en los jardines y corrales, en las cocinas y en las óperas donde debe comenzar la educación del niño y sólo debe ingresar en la escuela para ampliar las nociones que ya ha adquirido con un límite confuso en el ejercicio industrial.[48]

Sin embargo, no fue sino hasta finales del siglo XIX cuando comenzó a tomar cuerpo la "escuela nueva". Tanto en América como en Europa, numerosos educadores y pedagogos se sublevaron contra la escuela tradicional, verbalista, memorística, individualista y antidemocrática. Las voces disidentes se oyeron paralelamente en Inglaterra, donde Cecil Rudie fundó la escuela Abbotscholme, para permitir a los niños el contacto con la naturaleza, y en Rusia, que vio florecer la escuela-finca, Yasnia Polyna, establecida por León Tolstoi, en la que reinaba la libertad. A estos dos centros pioneros sucedieron otras escuelas "nuevas". En todas ellas se introdujo el trabajo manual, se proscribió la instauración de horarios y programas rígidos, se adoptaron como ejes pedagógicos la observación y el experimento y se fomentó el espíritu de colaboración entre los alumnos. El ideal educativo era formar un hombre consciente de su dignidad.[49]

Estas ideas no sólo encontraron un campo fértil en México sino que se enriquecieron con las experiencias nacionales. El positivismo francés introducido por Gabino Barreda pronto adquirió fisonomía propia. Aunque tuvo su mejor expresión en la Escuela Nacional Preparatoria, influyó en la orientación educativa en general. Los educadores extranjeros venidos a México, Enrique Rébsamen entre ellos, así como pedagogos mexicanos como Joaquín Baranda, Justo Sierra, Gregorio Torres Quintero y Carlos A. Carrillo, conformaron una escuela primaria esencialmente educativa, nacional e integral que fomentaba el aprendizaje por medio de la observación, el análisis y la inducción. El trabajo manual fue introducido en las escuelas por la Ley de Educación Primaria de 1908.

En México, las aspiraciones a una sociedad igualitaria se vincularon con las modernas ideas pedagógicas. El movimiento obrero naciente se alimentó con ideas anarquistas y se robusteció con el descontento social y político. Las asociaciones mutualistas de finales del siglo XIX y las incipientes organizacio-

[48] Para el anarquista Bakunin, la educación debía ser igualitaria, completa e integral; tendría como base el trabajo colectivo; buscaría unir la actividad manual con la intelectual y su objetivo principal sería hacer de los niños seres independientes y libres, e inculcarles principios como la dignidad y la justicia humana que hacían innecesarios los premios y castigos, véase Quintanilla, 1985, pp. 29-32.

[49] La Escuela Experimental de Chicago, fundada en 1896 por el pedagogo estadunidense John Dewey; el Hogar Educativo Campestre de Hernan Lietz en Ilsenberg, Alemania; l'École de Roches del educador francés Eduardo Demoulins, y el famoso instituto ginebrino Jean Jacques Rousseau donde destacaron Adolphe Ferriere y Edward Clapadière, véase, Quintanilla, 1985, pp. 29-32.

nes obreras, se aferraron a la educación como a una tabla de salvación. Líderes obreros y reformadores se convirtieron en pedagogos e impulsaron "la escuela nueva". Las innovadoras teorías pedagógicas formarían hombres conocedores de sus deberes y derechos, preparados para sacudirse el yugo de la opresión y para establecer una sociedad más justa. De todos los experimentos educativos, la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia parecía la más adecuada a sus aspiraciones. La escuela racionalista, como se llamó en México, derivaba principalmente de las teorías del educador catalán pero estaba moldeada por las circunstancias del país.[50]

Francisco Ferrer Guardia,[51] imbuido de principios pedagógicos revolucionarios y en estrecho contacto con las más avanzadas técnicas educativas, creó en España, a principios de siglo xx, la Escuela Moderna, esencialmente atea, antidogmática y materialista, con elementos de positivismo, racionalismo y anarquismo decimonónicos.[52] Ferrer había padecido en carne propia los rigores de la escuela tradicional ya que había pasado su niñez prisionero en una de ellas. Esto lo había hecho rebelarse contra esas cárceles que convertían a los niños en seres dóciles que aceptaban, sin cuestionar, las reglas sociales, en "figurillas de barro sacadas del mismo molde, es decir, mediocridades reproducidas por millares".[53] La escuela de Ferrer Guardia era "racional" porque aspiraba a formar seres libres de todo dogma o

[50] Sus propulsores afirmaban que "no era la de Ferrer Guardia pues la racionalista era completamente nacional, de tendencia societaria y que era una nueva doctrina". Mena, 1936, p. 62.

[51] El creador de la Escuela Moderna y uno de los filósofos del movimiento anarquista de principios de siglo, nació en Allela, Barcelona en 1895, en los años en que el anarquismo era la ideología dominante en la clase obrera española. Sin duda la amarga experiencia de una infancia transcurrida en una escuela parroquial tradicional lo llevó a buscar nuevas alternativas pedagógicas. Sus inquietudes afloraron desde su adolescencia: muy joven se involucró en el movimiento obrero, y a la vez que participó en huelgas, formó bibliotecas para los trabajadores. Exiliado en París, entró en contacto con anarquistas franceses y se empapó de principios pedagógicos revolucionarios; sus constantes viajes por Europa le dieron la oportunidad de conocer establecimientos en donde se practicaban avanzadas técnicas educativas. Gracias a una herencia fundó en 1908 la Escuela Moderna, "libre de dogmas y basada en postulados científicos". El encarcelamiento de Ferrer a causa del atentado contra el rey Alfonso XIII, del que fue inculpado, puso fin a las actividades de la Escuela Moderna. Una vez en libertad, el filósofo sacó a la luz el boletín *La Escuela Renovada*, en el que confluyeron las ideas de pedagogos europeos que buscaban nuevas alternativas para la educación elemental, y fundó la Liga Internacional para la Educación Racional con la colaboración y simpatía de Anatole France y Kropotkin. La ejecución de Ferrer Guardia, acusado de promover la semana trágica en Barcelona, impidió la realización de varios de sus proyectos y exterminó su escuela en España. Sin embargo, el movimiento de la Escuela Moderna lejos de morir con su creador se esparció por todo el mundo. Véase Ferrer Guardia, 1976; Martínez Assad, 1985 y 1986.

[52] Su creador señalaba: "no aceptamos ningún dogma que la razón no aconseje, sólo las soluciones demostradas por los hechos, las teorías cientificadas por la razón y las verdades confirmadas con pruebas específicas". Citado por Martínez Assad, 1985, p. 11.

[53] Citado por Martínez Assad, 1986, p. 13. Sobre similitudes y diferencias entre la escuela catalana y la mexicana, véase Cárdenas Pérez, 1988, pp. 83-112.

prejuicio, y pretendía ser "redentora" porque contribuiría a preparar una humanidad mejor. Su carácter laico y antinacionalista liberaría a los individuos tanto de la opresión de la Iglesia como de la del Estado; proporcionaría al educando una formación armónica e integral; respetaría la voluntad y la individualidad del alumno para que éste desarrollara al máximo sus facultades físicas y mentales.[54] La nueva escuela desterró exámenes, premios y castigos y todo aquello que propiciara la desigualdad y fomentara sentimientos de inferioridad o superioridad.

La experiencia mexicana

El anarquista catalán Amadeo Ferrés y el maestro español Francisco Moncaleano fueron los primeros difusores de la educación racionalista en México. Ferrés fundó la Confederación Tipográfica Mexicana, pionera del sindicalismo, cuyo órgano, *El Tipógrafo Mexicano,* llegó a Sonora, Tamaulipas, Sinaloa y Guanajuato. Este periódico cuyo fin era concientizar políticamente a los obreros, publicaba regularmente artículos sobre el método de educación racional.

En las tertulias dominicales organizadas por Moncaleano en la sastrería de Luis Méndez, un grupo de artesanos se nutría con la ideología anarquista y los principios de la escuela de Barcelona. Estos estudiosos difundieron el periódico *Luz* y crearon la Casa del Obrero Mundial, el 22 de septiembre de 1912 a la que se incorporaron trabajadores del transporte, empleados de industrias y servicios, estudiantes e intelectuales. La Casa, inicialmente apolítica, sólo buscaba crear conciencia entre los integrantes de sus derechos y de la necesidad de que se organizaran.

En una primera etapa, durante el gobierno de Francisco I. Madero, la Casa realizó una labor eminentemente educativa siguiendo los lineamientos de la escuela racionalista. Las pláticas sobre higiene personal, química, física, literatura e historia, alternaban con temas sociales como la igualdad, la libertad, el derecho obrero y con el estudio de la literatura anarquista. Sin embargo, la Casa no escapó a los vaivenes de la lucha política y durante su corta vida fue clausurada y reabierta según la simpatía o conveniencia de la facción dominante. Huerta cerró sus puertas el 27 de mayo de 1914, pero el triunfo del constitucionalismo le permitió reanudar sus labores y reinaugurar la Escuela Racionalista. Sus miembros y Carranza firmaron un pacto oneroso para el movimiento obrero independiente: a cambio de mejoras económicas para los trabajadores y de la apertura de filiales en provincia, la institución proporcionaría soldados para el ejército constitucionalista. Si

[54] Martínez Assad, 1986, pp. 14-15.

bien los Batallones Rojos, integrados por obreros de la ciudad de México y de la industria textil de Veracruz lucharon al lado de Carranza, sus relaciones con el primer jefe nunca fueron cordiales. Ambos, obreros y Carranza, trataron de socavar la fuerza de su oponente. El enfrentamiento fue inevitable. En el verano de 1916 la Federación de Sindicatos Obreros en la ciudad de México declaró una huelga general que paralizó inmediatamente los servicios públicos. Carranza, como respuesta, paulativamente fue terminando con la Casa y sus filiales, asestándole un golpe de muerte al movimiento obrero independiente.

Yucatán, pionero del racionalismo educativo

Las filiales de la Casa del Obrero Mundial se habían convertido en el núcleo de las incipientes organizaciones obreras en varios estados. En Yucatán las condiciones fueron especialmente propicias para acoger sus propuestas sobre la escuela racionalista pues la reforma educativa ya había andado un buen trecho cuando en 1915 el gobernador Salvador Alvarado propuso la creación de la Casa del Obrero Mundial. Si bien no se habían realizado movimientos radicales en el estado, varios grupos de intelectuales y trabajadores pugnaban, desde años atrás, por reformas sociales, políticas y educativas.[55]

En el campo educativo se habían realizado interesantes experimentos. En 1888, por citar un ejemplo, la escuela Perseverancia de Izamal, Yucatán, dirigida por Tiburcio Mena puso en práctica innovaciones pedagógicas semejantes a las europeas. La escuela se sostenía con cuotas de los padres de familia, con ingresos de los propios alumnos y gracias a la cooperación y entusiasmo de toda la población. La verdadera escuela era la ciudad de Izamal. Después de sus trabajos escolares los niños se dirigían a los diferentes talleres y fábricas, que escogían libremente, para aprender un oficio. El maestro derivaba las abstracciones y las tareas más importantes de esos conocimientos prácticos. Los niños completaban su educación en las calles, con juegos, obras de teatro, funciones de títeres y orfeones. Los paseos campestres a los alrededores y pueblos vecinos, eran parte esencial de las actividades de la escuela, que funcionó con éxito durante más de 40 años.[56]

En 1905, en el Instituto Literario del Estado se pusieron en práctica algunas de las innovaciones metodológicas que formaban parte de la escuela racionalista. Unos años después, en 1909, un núcleo de intelectuales, del

[55] A su llegada, durante una entrevista con los miembros de la Unión Obrera de Ferrocarriles, Alvarado dijo a estos, que "llevaba la revolución a Yucatán". La respuesta de su líder no se hizo esperar: "No general, como revolucionarios ustedes vienen a alcanzarnos".

[56] Mena, 1936, pp. 129-131.

que formaba parte José María Pino Suárez, organizó la Liga de Acción Social para estudiar la liberación de los campesinos y fundar escuelas rurales. En agosto de 1911 ya como gobernador del estado, Pino Suárez dispuso que los hacendados fundaran escuelas en las haciendas; si no, el estado se vería obligado a hacerlo.

El 5 de abril de 1915, los anarquistas de la Casa del Obrero Mundial, establecidos en Yucatán, propusieron la creación de la escuela racionalista y proporcionaron locales a los obreros para reuniones, fondos para la fundación de sociedades cooperativas, lotes de libros sobre sociología, política, problemas obreros, ciencias, artes, "para que instalaran sus bibliotecas y se sintieran vigorizados con la fuerza que da la ilustración".[57] Sin embargo, el mayor impulso de la nueva escuela provino de maestros yucatecos, quienes sugirieron, entre otras reformas, la adopción de la escuela racionalista.

La escuela racionalista ocupó la atención de los casi 2 000 asistentes al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Mérida en agosto de 1915. A pesar de la oposición de un nutrido grupo, la mayoría de los maestros la aceptó. Uno de sus más enconados enemigos fue el jefe del recién creado Departamento de Educación Pública y estrecho colaborador del general Alvarado, Gregorio Torres Quintero, quien señaló que el nuevo modelo educativo era "producto de la mente calenturienta de algunos maestros de esta región tropical" y que "el kilométrico dictamen" era "un estropajo de palabras desde el principio hasta el fin en el que brilla uno que otro chispazo". Cuestionaba públicamente el derecho de "los racionalistas" para "vociferar libertad [...] ellos que pretenden ahogarla con chanchullos proclamando la libertad del niño para no hacer nada, ellos que nada tienen de filósofos ni de apóstoles".[58]

El pedagogo cumplió su promesa de destituir a los maestros que aprobaran la reforma educativa y envió a varios de ellos a puntos lejanos del estado. Sin embargo, la nueva propuesta contó con el apoyo moral de Alvarado, aun cuando éste simpatizaba más con la pedagogía de María Montessori y de John Dewey y mostró una posición moderada y cierto recelo respecto a la educación racionalista. Alvarado hizo saber a Carranza sus intenciones de estudiar la nueva pedagogía y de experimentarla antes de adoptarla total o parcialmente.[59]

[57] Paoli, 1984, p. 67.

[58] *El Pueblo*, 5 de noviembre de 1916.

[59] Y le informaba que: "La escuela ahora es científica, es cívica, es nacional, sin prejuicios dogmáticos ni rutinas invertidas; no descuida la formación de carácter ni el desarrollo de las aptitudes que debe poseer todo individuo para luchar ventajosamente por la vida". Citado por Paoli, 1984, p. 179.

De hecho, el general carrancista ayudó a crear las condiciones para que la escuela racionalista tuviera éxito en Yucatán. Su obra revolucionaria, que convirtió al ejecutivo local en árbitro regulador de las relaciones entre las clases y en protector de los desposeídos, ha sido señalada por varios historiadores como un claro antecedente de la personalidad del futuro Estado mexicano.[60] En menos de tres años de gobierno, Alvarado expidió más de mil decretos,[61] formuló una nueva política agraria y confiscó los ferrocarriles. Buscó la alianza con los trabajadores a cambio de apoyo; fomentó el sindicalismo y el cooperativismo, abolió las prácticas esclavizantes que mantenían sometidos a los trabajadores, prohibió la servidumbre doméstica sin retribución, liberó a los campesinos acasillados y mejoró su situación. Como parte de su campaña de moralización de la sociedad, reglamentó la prostitución y combatió el alcoholismo.

Los "propagandistas", singular grupo de colaboradores, lo pusieron en contacto con la realidad del estado, difundieron sus decretos y reformas, y recabaron la información que sustentó los cambios. Los "propagandistas" sostenían pláticas con grupos de obreros y peones de las fincas; visitaban cabeceras de partido, pueblos, haciendas y rancherías, explicando las metas de la revolución y compenetrándose al mismo tiempo con la vida del campesino, de las fábricas y de las escuelas.

El propagandista Santiago Pacheco Cruz pintaba en sus informes un cuadro desolador del campo educativo, "pues ni los vecinos interesados ni muchos menos las autoridades se preocupan por su mejoramiento por más entusiasmo que demuestran los infelices educadores sobre todo en pequeños poblados". El propagandista conoció escuelas que semejaban

> [...] una bohardilla o cabaña de esquimal, conatos de edificio de embarro i [*sic*] palma con puerta de bejuco i de una solo pieza [...] en un extremo estaba el banco de moler con un metate; a un lado el fogón con sus tremendas piedras donde la esposa del profesor cocinaba y tomaba sus alimentos, i unos cuantos banquillos que seguramente utilizaban los alumnos; por el otro extremo, una mesa en mal estado i una especie de pizarrón con su escuálido tripado.

Pacheco aseguraba que a excepción de las escuelas de cabecera, regularmente atendidas, las restantes eran "miserables chozas", y que en las escuelas rudimentarias se empleaban "procedimientos obsoletos", tales como disciplina rígida y abuso de la enseñanza memorística. En casi todas, *El silabario de San Miguel* era el único texto de lectura. Le sorprendió el alto

[60] Paoli, 1984, p. 179.

[61] Alvarado proclamó cinco leyes fundamentales: La Ley Agraria, la Ley de Hacienda, la Ley del Catastro, la Ley Orgánica de los Municipios del Estado y la Ley del Trabajo, véase Paoli, 1984, pp. 164-166.

índice de deserción. En la Escuela Central Modelo de Valladolid, por citar un caso, sólo asistían 67 de los 200 alumnos inscritos.[62]

En el campo educativo, Alvarado realizó una labor revolucionaria e innovadora. Intentó mejorar la preparación de los maestros y aumentar su número; creó nuevas plazas, hizo que viniera del interior de la República una caravana de profesores y habilitó a muchos más, lo que le valió la crítica de que "utilizó hasta los servicios de los conductores de coches o calandrias, que bajó a éstos de los pescantes".

Tan solo en su primer año de gobierno expidió 22 decretos relacionados con la educación, entre los que sobresalen la Ley de Enseñanza Rural y la Ley General de Educación Pública. Se dedicó sobre todo a la reorganización de la educación primaria, asignándole una suma sin precedentes sólo igualada durante el cardenismo. Impulsó la construcción de escuelas dotándolas de talleres, campos de cultivo y de deportes. En un año, el número de alumnos en las escuelas primarias se duplicó y el de maestros aumentó 68%. La Ley de Educación Primaria obligó a los jóvenes entre 16 y 21 años, "bajo pena de multa o arresto", a aprender a leer, a escribir y a adquirir "ligeras" nociones de aritmética, civismo, geografía de México, historia patria e higiene. Sólo se exceptuaba de esta obligación a las madres de familia. El gobierno yucateco estableció escuelas nocturnas suplementarias y centros de cultura "para fomentar la enseñanza popular, despertar el gusto por las Bellas Artes, mejorar las condiciones de vida en el hogar, en el trabajo y en la sociedad". Los domingos se organizaban sesiones de estudio y de recreo, ejercicios de "buena lectura", juegos deportivos, exhibiciones cinematográficas, conferencias, audiciones musicales y reuniones de carácter social.[63]

Uno de sus propósitos fue establecer escuelas rurales en todas las fincas henequeneras. Los hacendados debían prorratearse los gastos escolares y entregar los sueldos de los maestros y de los directores rurales a la tesorería general del estado.

Dos experimentos innovadores tuvieron poco éxito: La República Escolar y la Ciudad de los Mayas. Los resultados de la primera, que debía reproducir dentro de las escuelas el sistema político y administrativo del país, adiestrando a los alumnos en las prácticas cívicas, tuvo resultados desalentadores. También fracasó la Ciudad de los Mayas, escuela normal para indígenas. Los alumnos, provenientes de distintas regiones, fueron obligados a cambiar de sistema de vida y de costumbres. Como consecuencia, gran número de ellos enfermó del estómago, lo que ocasionó una

[62] Pacheco Cruz, 1953, p. 263.

[63] Véase Paoli, 1984, pp. 168-182, y también la Ley de Educación Primaria del Gobierno del Estado de Yucatán, 1918, p. 3.

desbandada general y la clausura de la escuela. Según señaló el profesor Pacheco Cruz, "no estaban habituados a guisar condimentados, a dormir en camas, a tomar leche, a usar trajes y zapatos".[64] Desgraciadamente, la experiencia no fue aprovechada pues los mismos errores se repitieron más de una vez con iguales resultados en la educación de los indios. Un ejemplo fue la Casa del Estudiante Indígena, como se verá más adelante.

Este ambiente estimuló el florecimiento de la escuela racionalista, donde muchos de los proyectos del mismo Alvarado tomaron cuerpo. La nueva pedagogía enfrentó el rechazo inicial de la población de la península, mayoritariamente rural e indígena, y ancestralmente hostil a cualquier tipo de enseñanza escolar. La pedagogía racionalista, diseñada originalmente para el sector obrero, no tuvo la misma entusiasta acogida entre las comunidades rurales que entre los trabajadores urbanos. Las autoridades tuvieron que recurrir incluso a la coacción.[65]

La primera escuela racionalista de Yucatán, la de Chuminápolis, fue fundada en 1917 por José de la Luz Mena, quien había sido uno de sus más apasionados defensores en el Congreso Pedagógico de 1914. Mena era profesor de primaria en el Instituto Literario del Estado y se había formado dentro de las corrientes anarquista, socialista y positivista. Estableció su escuela "con el apoyo moral del General Alvarado", y con los fondos que obtuvo de la venta de su libro *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, en el que expuso su teoría. Aunque él admitía la gran infuencia de Ferrer Guardia, cuya obra *La escuela racionalista* era su biblia (como lo había sido de John Dewey), negaba enfáticamente que su escuela fuera ecléctica pues su teoría había partido de la realidad yucateca.

Los impulsores de la escuela racionalista la definían como "un cuerpo de doctrinas pedagógicas basadas en el monismo que transforman las actividades congénitas del educando en ciencia como norma de economía, y en solidaridad como base de moral".[66] Como la escuela de Barcelona, la yucateca se fundaba en un concepto unitario de la vida, era antidogmática y antirreligiosa; pretendía también ser racional, científica, integral, libertaria e igualitaria. Ambas se basaban en el juego como medio de acceso al saber, la no coerción y la actividad fundamentada en el interés del alumno. Según Mena, era una escuela "única" porque destruía "los prejuicios sociales en cuanto a convivencia o coeducación", así como la división entre ciudad y campo, entre ricos y pobres, proletarios y capitalistas y porque su

[64] Pacheco Cruz, 1953, pp. 263-264.

[65] Uno de los medios utilizados fue el uso obligatorio, bajo pena de multa, de las tarjetas escolares, en las que los maestros anotaban las faltas de asistencia. Citado por Cárdenas Pérez, 1988.

[66] Mena, 1936, p. 63.

objetivo era "la supresión de clases para que sólo exista la de productores libres de toda explotación, sin amos, salarios y [sic] fronteras".[67]

El maestro yucateco se rebelaba contra la escuela-cárcel y proponía, en cambio, una pedagogía racional, cimentada en la naturaleza y en la libertad. A diferencia de Ferrer, quien aseguraba que el niño nacía como una tábula rasa, Mena afirmaba que en su naturaleza existía una necesidad ingénita de conocer, que desarrollaría por medio del juego y del trabajo. Creía en la autoeducación: de las propias actividades infantiles surgiría la educación completa, armónica y libre. El maestro, en vez de reprimir las tendencias del niño, debía transformarlas en trabajo útil para sus compañeros y para la comunidad.[68]

Mena puso en práctica la pedagogía racionalista en Chuminápolis. Esta escuela, a la que el más enconado enemigo de la nueva modalidad educativa, Gregorio Torres Quintero, llamó "una chispa de oro", pretendía ser una comunidad en miniatura para niños y adultos de la clase proletaria que recibían información útil para su vida diaria. El punto de partida lo constituían los intereses y las actividades de los educandos, quienes se desarrollaban en cinco medios escolares: *La granja*, para las tareas agrícolas y la cría de animales domésticos; *Los talleres*, de artes plásticas, gráficas, mecánicas domésticas y de bellas artes; *La fábrica*, en la que se confeccionaban juguetes, cestos, hamacas, artículos de henequén y guano, aceites, jabones y perfumes; *El laboratorio*, que incluía prácticas de electricidad, litografía, plateado y dorado, y *La vida*, donde se pretendía reproducir en pequeña escala las relaciones de la sociedad, combatir actitudes individualistas y practicar la cooperación mediante una caja de ahorros, un banco escolar, una "república social", cooperativas de producción y consumo. Según su creador, en el futuro la organización de la familia y de la sociedad se basaría en el apoyo mutuo y sería "una organización acorde con la armonía que priva en el Universo, en su exacto y racional concepto".[69]

Los niños elaboraban su material de estudio y de juego, y además intercambiaban y vendían sus productos para sostener la escuela. Con la venta del periódico *Oriente* que se editaba en el taller de artes gráficas, compraban tinta, papel y material de trabajo; los productos de los talleres y huertos escolares les permitían adquirir material escolar y alimentos.

Las materias académicas se adquirían casi imperceptiblemente por medio del juego y del trabajo. Los niños aprendían a leer, escribir y contar con un método innovador: la impresión del periódico *Oriente*. El testimonio de los propios niños es una muestra de su eficacia: "Cuando hago una

[67] Mena, 1936, p. 171.
[68] Mena, 1936, p. 40.
[69] Mena, 1936, p. 40. Esta misma frase del "concepto racional y exacto del Universo" se repetirá en el texto del Artículo tercero reformado en 1934.

composición antes y después de pasarla en máquina se me corrige y si todavía no me fijo en las correcciones, cuando las paso en la imprenta me fijo y me doy cuenta de ellas. Así se aprende la ortografía con ejercicio y no dando lecciones de memoria."[70]

La escuela no estaba sometida a calendarios ni horarios rígidos; tampoco existían grados escolares o programas ni mucho menos premios y castigos; "era única, integral", y las excursiones y las visitas a fábricas y talleres eran parte esencial de las actividades cotidianas.

No se sabe a ciencia cierta si alguna otra escuela del estado tuvo una organización similar a la de Chuminápolis o si ésta fue una experiencia única. Pero sus métodos y objetivos se difundieron por toda la península y varios grupos populares pugnaron por que la escuela racionalista se estableciera en todo el ámbito nacional.

En Yucatán se prolongó por años la efervescencia de dicha pedagogía. En el Congreso de Motul, las Ligas de Resistencia del recién creado Partido Socialista Yucateco se pronunciaron a favor de una escuela revolucionaria basada en la libertad. Las ligas sostuvieron sus propios centros educativos para adultos con el fin de despertar en los trabajadores conciencia de clase.

Desde que fue declarada escuela oficial del estado, por el Partido Socialista Yucateco en el poder, algunos maestros simpatizantes intensificaron la difusión de "la nueva escuela" más allá de los límites de la península. Enfrentaron la resistencia pasiva de profesores, la falta de recursos, las diferencias de criterio entre los mismos promotores y la oposición de algunas autoridades. José Vasconcelos, al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública se declaró enemigo de la escuela racionalista e hizo público su desprecio por ella en más de una ocasión: "Por lo que hace a escuelas racionales nunca he podido entender lo que esto significa pues en razón está fundada la ciencia y toda la educación laica desde que fue creada por la revolución francesa y entre nosotros, por los reformadores del cincuenta y siete."

Confesaba que ni entendía ni simpatizaba con la llamada escuela racionalista "que era una teoría que no tenía nada de nuevo y que las nuevas orientaciones llevaban mucho más allá de la pequeña y limitada escuelita de Ferrer".[71]

Los informes del inspector federal José María Bonilla, en 1922, tampoco eran muy halagüeños: según él, Mena había logrado que la Liga de Maestros aprobara su arbitraria iniciativa de suprimir a los directores permanentes en las escuelas, lo que causó gran desorientación y "zozobra". Asimismo,

[70] Martínez Assad, 1986, p. 70.

[71] Citado por Mena, 1941, p. 212. Vasconcelos se refería sin duda a la pedagogía de la acción.

afirmaba que nadie en el estado sabía qué era la escuela racionalista, ni siquiera sus propulsores. A pesar de haber sido aprobada como escuela oficial, según Bonilla, los maestros que querían trabajar lo hacían de acuerdo con los antiguos procedimientos, y los que no, tomaban el racionalismo como pretexto para no hacer nada. El inspector aseguraba que había manifestado repetidamente sus temores al gobernador de que la escuela fuera al fracaso, por falta de dirección y por el desorden que reinaba en la parte administrativa, a lo que este había respondido que esperaría un tiempo para ver los resultados, pero que desconfiaba de la competencia de Mena.[72]

La escuela racionalista fue acogida por asociaciones magisteriales de varios estados así como por la primera organización de trabajadores del país, la CROM, que en su IV Convención la adoptó "como único medio eficaz para propagar de un modo rápido y seguro las ideas libertarias y conseguir la transformación social a que aspira el proletariado".[73]

Las ideas yucatecas tuvieron resonancia en otras partes del país. El Tercer Congreso de Maestros de Guadalajara, Jalisco, concluyó que el magisterio, como integrante del proletariado, debía aceptar la escuela racional como la más adecuada para las condiciones del trabajador. El Sindicato de Agricultores del mismo estado, solicitó maestros para acabar con el analfabetismo en la región, y señaló la necesidad de establecer escuelas racionalistas y de contratar a maestros conocedores de esta nueva orientación.

Las mujeres también tuvieron interés en la nueva escuela. Grupos feministas como el de Salina Cruz, Oaxaca, pidieron que se les enviara una comisión "para ilustrar a las compañeras sobre el contenido de la reforma".

La nueva pedagogía de Yucatán comenzó a verse amenazada desde el asesinato del líder socialista Felipe Carrillo Puerto a manos de elementos conservadores. Como consecuencia, desaparecieron las Ligas de Resistencia. Si bien la escuela racionalista se extendió a otros estados, perdió terreno entre los obreros organizados. En las convenciones V y VI de la CROM, realizadas en Guadalajara en 1924, inexplicablemente, había cambiado la actitud. Ahí se declaró que "la escuela racionalista no puede ser, por unilateral, la única orientación que deba seguir la organización obrera y la escuela del proletariado no puede ser por tanto ni laica, ni católica, ni

[72] AHSEP, exp. 662/12. Informe del inspector general de Enseñanza, José María Bonilla, 26 de abril de 1922.

[73] La escuela racionalista era, según el Comité de Educación de dicha asociación, del que formaban parte Vicente Lombardo Toledano y José de la Luz Mena, "la única que combatía el patriotismo egoísta, el autoritarismo, el asesinato de la iniciativa individual y colectiva y la explotación del capitalismo", véase Lombardo Toledano, 1924 y Mena, 1941, p. 220.

racionalista, ni de acción". La organización obrera sugirió una escuela "mexicana".

Durante varios años, Mena trató de llevar la escuela racionalista a todo el país. Parece ser que después de Yucatán, Morelos fue el centro de difusión de la reforma. Según Mena, "de Morelos salió la delegación que hizo triunfar en el V Congreso de Campesinos de Durango, la implantación de la escuela racionalista en ese estado". Mena afirma que el 26 de mayo de 1923 el Partido Socialista Fronterizo adoptó la nueva escuela adhiriéndose a la labor que desarrollaban las agrupaciones obreras de Tampico. Tabasco, como veremos por separado, proclamó en 1925 la escuela racionalista. Esta "nueva escuela", según el educador yucateco, se extendió a 300 lugares de la República.[74]

La Liga Nacional de Maestros Racionalistas, encabezada por José de la Luz Mena, tuvo una influencia decisiva en la reforma del Artículo tercero constitucional, en 1934.

La escuela racionalista expresaba una filosofía por medio de un método pedagógico. Sus creadores anhelaban un orden social basado en la razón, la libertad, la justicia y la cooperación. Sin embargo, con frecuencia exageraron y deformaron algunos de sus postulados. Por ser atea, ferozmente anticlerical y esencialmente anarquista fue combatida y rechazada por grandes sectores de la población. Sin duda, la personalidad obsecada de Mena, la confusión en muchas de sus propuestas, así como la falta de preparación de los maestros, contribuyó a su desaparición. Aun así, el legado de la "escuela nueva" continuó más allá de su breve existencia. Influyó en pedagogías que adoptaron algunos de sus métodos y objetivos, y muchos de sus postulados sobrevivieron.

El saldo de la lucha

La lucha armada, que convulsionó al país y transformó varios aspectos de la vida social y política, no podía dejar de tener consecuencias en el sistema educativo. Causó deserción, ausentismo, cierre y abandono de escuelas. Pero fue benéfica para la educación informal. La revolución fue una sabia maestra que dejó invaluables lecciones. Enseñó a un amplio sector una realidad desconocida, fomentó la conciencia crítica, despertó el interés por los acontecimientos políticos, acortó distancias, estimuló la expansión de los medios de comunicación. El campo de batalla fue una vasta escuela de castellaniza-

[74] En realidad se sabe muy poco sobre estas escuelas. Los investigadores tienen aquí un campo virgen. Sería muy interesante averiguar si realmente la escuela racionalista tuvo en Morelos la importancia que Mena le atribuye.

ción y de primeras letras. La labor educativa que maestros, escritores, periodistas, cineastas, actores de teatro y corridistas llevaron a cabo fuera de las aulas, compensó en parte los estragos que la lucha ocasionó en la vida escolar.

La guerra civil tuvo un costo social muy alto. Se estima que entre 1910 y 1920 cerca de dos millones de personas murieron por causas relacionadas directa o indirectamente con aquélla. Ni el índice de natalidad pudo contrarrestar sus efectos; el censo de 1920 arrojó un millón de habitantes menos que el de 1910.

Cientos de miles perdieron la vida en el campo de batalla, ejecutados por el enemigo, por falta de atención médica o a causa de las pésimas condiciones sanitarias de hospitales improvisados. Innumerables ciudadanos fueron víctimas de asaltos y saqueos en poblaciones, caminos y trenes, así como de masacres colectivas perpetradas por las huestes revolucionarias, cuyos desmanes son bien conocidos. Los mismos grupos levantados en armas condenaban la violencia de sus oponentes. Zapata, por ejemplo, censuró en más de una ocasión los abusos de los carrancistas:

> [...] la soldadesca llamada constitucionalista se ha convertido en el azote de las poblaciones y de las campañas. En los campos roba semillas, ganado y animales de labranza, en los pueblos pequeños incendió o saqueó los hogares de los humildes; comete asesinatos a la luz del día y organiza la industria del robo a la alta escuela.[75]

No todas las regiones fueron afectadas de la misma manera. Las zonas de enclaves y de manufacturas de inversión extranjera, como Sonora y Nuevo León, resultaron menos perjudicadas que La Laguna, Morelos o Durango. Sin embargo, la situación de inseguridad y zozobra fue generalizada. La destrucción de las cosechas, el robo de los animales y la secuela de terror y desolación que dejaban los revolucionarios a su paso, causaron el cierre de minas, fábricas e industrias y el abandono de los campos de cultivo. Los pocos campesinos que se atrevían a sembrar, lo hacían armados, con trincheras alrededor de los campos y siempre en grupo. El descenso de la producción trajo consigo hambre, destrucción y muerte.

Varias epidemias diezmaron a la población a pesar de los esfuerzos de los gobiernos para evitarlas. La escasez de agua, las pésimas condiciones de higiene y la alimentación insuficiente agudizaron enfermedades como gripa, paludismo e infecciones intestinales. El ir y venir de las tropas y el éxodo de cientos de familias de una región a otra favorecieron su propagación.

En el Distrito Federal, los rigores de la lucha se sintieron con más fuerza en 1915, cuando fue invadida la capital por las diferentes facciones. Hasta

[75] Citado por Ruiz, 1977, p. 402.

entonces, según la maestra Irene Motts, sólo llegaban noticias del movimiento revolucionario a través de los periódicos. La maestra recuerda:

> Durante seis meses no probé un pedazo de pan; habíamos conseguido con mucho trabajo un costal de maíz. Tampoco se encontraba leche en los expendios. Vivíamos en la colonia Santa María y estabamos pendientes de la entrada de los trenes. Nos subíamos a algún carro y nos abrazábamos de la mercancía que nos hacía falta, como una lata de manteca, carbón, frijol, que pagábamos al llegar a la estación. Como escaseaba el maíz hacían unas horribles tortas de haba [...] no había carne y gatos y perros servían de alimento. Se arrancaban quelites y verdolagas que crecían entre las piedras [...] No nos pagaban con puntualidad, los pobres maestros hacían cola en el Palacio Municipal durante horas y les pagaban con morralla pesándola.[76]

González Navarro califica ese año como de hambrunas y asegura que incluso se abrían las puertas de los orfanatorios, de los asilos y de los manicomios, porque no había con qué mantenerlos. Asegura que con la llegada de los zapatistas, provenientes de zonas palúdicas, aumentó la incidencia del paludismo en la capital.[77] Esta situación llevó a clausurar todos los planteles de instrucción y demás dependencias de la secretaría, dejando "únicamente el personal indispensable para la conservación de los edificios". Una comisión de profesores se presentó ante Palavicini solicitando que fuera revocada la disposición. Si bien el cierre era una necesidad bélica pasajera, y las escuelas se abrieron tan pronto las circunstancias lo permitieron, durante meses no pudieron funcionar con normalidad.

La inestabilidad política, la falta de seguridad y las precarias condiciones económicas y de salud de la población, necesariamente repercutieron en la asistencia a la escuela. En Puebla, donde el tifo hizo estragos, hubo que clausurar las escuelas durante varios meses para evitar la propagación de la epidemia. Esta situación se repitió en muchos lugares.

No era raro ver a los maestros emigrar o unirse a los rebeldes dejando desiertas las aulas. En Baja California un movimiento encabezado por un jefe militar de apellido Avilés, hizo huir en 1912 a un buen número de ellos a San Diego, California. Estos maestros fueron repatriados en 1914 por la Secretaría de Relaciones Exteriores.[78]

En las afortunadas comarcas tranquilas, las labores escolares se desarrollaron con regularidad, y en algunas otras se abrieron nuevas escuelas a pesar de las convulsiones, como sucedió en el Estado de México. Varios delegados a la segunda reunión del Congreso de Instrucción Primaria no pudieron

[76] Motts, 1973, pp. 129-136.
[77] González Navarro, t. II, 1957, pp. 419, 426 y 427.
[78] *El Pueblo*, 14 de noviembre de 1914.

aportar datos suficientes por haberse incendiado los archivos locales o porque los planteles de educación se clausuraron. Sin embargo, según fuentes oficiales, pocos estados mostraron algún progreso, y en el primer año de la revolución hubo un descenso considerable en la matrícula y en la asistencia, ya de por sí raquítica. El número de alumnos inscritos en las escuelas oficiales disminuyó entre 1911 y 1912 de 880 000 a 740 000. La mayoría de las escuelas del campo y de las rancherías quedaron abandonadas. En un solo año en Querétaro (1913), la inscripción descendió de 62 986 a 45 865 alumnos y la asistencia real fue de sólo 27 582, concentrada en las escuelas oficiales de ciudades y poblaciones importantes.[79]

El gobernador de San Luis Potosí, brigadier Alfredo Breceda, en su informe de 1917, declaraba que "las luchas que conmovieron al país afectaron seriamente el estado de la enseñanza primaria y del presupuesto".[80] En Chihuahua, los informes no eran menos alarmantes. La rebelión ocasionó la desorganización escolar en muchos puntos. De 296 escuelas oficiales que funcionaban antes de la revolución, unos años después quedaban 194, principalmente por falta de maestros. En Morelos, amagado por una gavilla de rebeldes, muchos profesores zapatistas fueron cesados. En Jalisco se clausuró la escuela primaria anexa a la normal y los estudiantes comisionados como maestros fueron despedidos.

El Demócrata comentaba que "se descuidó tanto la instrucción popular entre el 2 de marzo y el 10 de julio de 1915 que basta decir que si las escuelas elementales funcionaban una semana era para clausurarse un mes".[81] A los maestros se les adeudaban sueldos y tenían que vivir del auxilio de las familias de los alumnos. Esta situación redundó en el aumento abrumador del porcentaje de analfabetismo.

Veracruz fue otro de los estados seriamente afectados por la revuelta. En Córdoba se informaba que la asistencia a clases había disminuido notablemente. En las escuelas para adultos el índice de ausentismo era también alarmante. En 1915 los maestros cerraron la escuela nocturna de Jalapa por no tener alumnos, "nunca por nuestra voluntad". En 1918 y 1919 el director de la nocturna de Córdoba se quejaba también de la falta de alumnos.

[79] Los informes de otros estados son muy similares: hacia 1913 en Tlaxcala sólo 25% de los alumnos asistía a las 514 primarias; en Tamaulipas, de 232 escuelas subvencionadas por el Estado sólo funcionaban 89; en Zacatecas, 382 cerraron "por causas de trastorno público". En Morelos, por lo menos 86 de las 240 escuelas oficiales estaban clausuradas por falta de maestros. Las autoridades temían que la cifra fuera mayor, ya que no había comunicación regular con los maestros. En Durango, el gobierno clausuró varios planteles de educación primaria, secundaria y profesional debido "a las difíciles circunstancias por las que atravesaba el erario ya que no era posible distraerse de los asuntos políticos y militares". *Boletín de Instrucción*, 1913, t. XX, núms. 1 y 2, pp. 883-886.

[80] *Informe San Luis Potosí*, 1917.

[81] *El Demócrata*, 15 de julio de 1915.

Las bandas revolucionarias ahuyentaron a poblaciones enteras. Una de las consecuencias de la lucha civil fue la migración de miles de mexicanos hacia el país vecino o hacia regiones más seguras: "En el norte, decenas de miles de campesinos mexicanos se unieron a aquellos de clase media y poderosos que buscaban la seguridad de los Estados Unidos. En octubre de 1913 en un solo día 8 000 refugiados cruzaron la frontera de Piedras Negras, Coahuila a Eagle Pass, Texas[...]".[82] Las mujeres marchaban con sus hijos a sitios más tranquilos. Los que contaban con recursos económicos salían del país. Las familias iban de región en región "en un peregrinaje constante buscando seguridad", abandonando sus casas, sus haciendas, el campo. Familias completas seguían a la tropa. Un testigo recuerda:

> Cuando los ejércitos avanzaban era como una migración en masa. Llevaban a sus familiares amontonados en los vagones, algunos en el techo y otros, principalmente los muchachos y los jóvenes, en hamacas colgadas entre las ruedas [...] Se molía maíz y con la masa se hacían tortillas en latas de aceite a lo largo del techo del tren, y los perros y los niños pequeños se acomodaban en los rincones más abrigados del interior. La edad de los soldados era desde siete hasta setenta años. Los niños menores de diez eran en general cornetas, tambores o mensajeros. También trabajaban como centinelas. Después de los doce años nadie cuestionaba su lugar como soldados hechos y derechos.[83]

La vida escolar, forzosamente, se vio afectada por esta situación anormal. Testimonios similares se repiten una y otra vez:

> Cuando vino la revolución no hubo escuela [...] hubo de venirse de San Miguel, Guerrero. Numerosos sobrevivientes guardan memoria del éxodo: buena parte de la población de Guerrero huyó. En Chilpancingo, los habitantes disminuyeron de 79 994 a 2 000. Familias enteras se refugiaron en la sierra, en aislados pueblitos o en Acapulco.[84]

Según otro testimonio, en Guanajuato:

> [...] todas las familias que podían hacerlo se trasladaban a ciudades más cercanas a la capital del país. La escuela de San Pedro fue clausurada por las autoridades civiles ante el temor de su proximidad al cuartel del ejército federal. De pronto nuestras vidas fueron perturbadas por acontecimientos que no acertábamos a explicarnos claramante. Desaparecieron nuestras actividades, los juegos y habituales divertimentos sanos, y nos vimos arrastrados por el desorden

[82] Meyer, 1983, p. 554.
[83] Brenner, 1985, pp. 46-47.
[84] AMCP, certamen "Mi pueblo en la Revolución", testimonio de Antonio Neri Celis.

reinante [...] saqueos, nada había en los comercios; fusilados en las calles [...] casas allanadas.[85]

La llegada de los revolucionarios provocaba pánico y desbandada. Una maestra recuerda que en las haciendas del centro de la República, los maestros huían a la vista de los zapatistas.[86] En Santiago Tianguistenco y Malinalco, Estado de México

> [...] ante los ataques huertistas los hombres, los jóvenes y los niños de plano se escondieron ante las frecuentes visitas de los soldados federales, pues cuando encontraban a uno, aunque fuera muy joven, labriego, tlachiquero o maestro, se lo llevaban a veces nada más para asustar y extorsionar a sus familiares, pero en otras ocasiones lo mataban en algún camino.[87]

Con frecuencia, las huestes revolucionarias ocupaban el local de la escuela por lo que las clases tenían que suspenderse. No sólo los maestros sino también los niños engrosaban las filas militares: "La gente tuvo que abandonar la ciudad, fue entonces cuando entré a la revolución: tenía 14 años", recuerda otro testigo. El trabajo infantil aumentó por falta de brazos maduros:

> A la edad de ocho años me llevó mi padre a trabajar a la Trinidad. Comencé de quemero [...] éramos como cien chamacos de mi edad. Abastecíamos de bagazo seco que servía como combustible en el caldero que hacía hervir el jugo de la caña. Era el tiempo de la zafra cuando nosotros podíamos ir a trabajar a la hacienda. Más o menos de noviembre a abril del otro año. A mí me pagaban cinco reales al día, desde las cuatro de la mañana hasta las siete de la noche.[88]

Otro protagonista de la revolución afirma que los chicos de 12 años se enrolaban con los zapatistas, olvidándose de la escuela. "Te damos a montar en buen caballo [...] te damos una carabina [...] me enseñaron un treinta [...] corta y por fin acepté".[89]

Cuando Carranza se fue a Veracruz, sus partidarios y seguidores dejaron la capital. Familias enteras se trasladaron al puerto. Entre los niños que abandonaron su escuela hay quienes recuerdan con nostalgia "estos años de libertad". "Le ayudábamos en la imprenta a mi papá y luego nos ibamos a andar en los callejones, a comer naranjas, limones reales y cajinicuiles."[90]

[85] AMCP, certamen "Mi pueblo en la Revolución", testimonio de Romero Lascano.
[86] *Ibid.*, testimonio de Laura Urdapilleta.
[87] *Ibid.*, testimonio de Antonio Serrano.
[88] *Ibid.*, testimonio de Juan Martínez.
[89] *Ibid.*, testimonio de Victoriano Jiménez.
[90] *Ibid.*, testimonio de Miguel Lara y Ruiz.

Las añoranzas de los tiempos en que las escuelas se encontraban desiertas podrían llenar varias páginas:

> Los chicos perdieron la costumbre de asistir, era tan rico vagar por las milpas cazando pajarillos, camaleones y demás sabandijas, o matar el tiempo en los fresales cerca de los ojos de agua conviviendo con ranas, mercalates y ajolotes [...] Para remediar esto, el gobierno hizo correr la noticia que el padre de familia que no enviara a sus hijos a la escuela sería multado con cinco pesos.¡Un dineral![91]

Cuando la situación lo permitió, las autoridades procuraron reponer todo lo que había sido destruido por la lucha: aulas, material, etc. En varias poblaciones los habitantes se habían quedado sin papeles ni libros y había que volver a hacer los censos. Se encontraron muchas personas sin apellido. Los maestros les presentaban una lista para que escogieran el que más les agradara. Muchos niños fueron inscritos en primer grado cuando ya tenían doce o trece años. Un buen número, avergonzado, jamás volvió al aula.[92]

FUERA DE LAS AULAS

El conflicto bélico que sacudió al país, sin embargo, impartió lecciones acerca de la vida real a niños y adultos. Las duras experiencias cotidianas, los viajes, los frecuentes cambios de lugar de residencia, el contacto con gente de otras regiones y las enseñanzas de los compañeros de lucha y de los maestros de tropa enriquecían los conocimientos, modificaban patrones de conducta o cambiaban valores tradicionales. El pueblo, aun el iletrado, podía seguir paso a paso todos los sucesos de la lucha política y armada gracias a los corridos, al teatro de género chico, al cine, a la prensa y al propagandista revolucionario. Las clases populares, que vieron desaparecer varias de sus habituales diversiones, debido a la guerra y a las disposiciones "moralizantes" de varios gobernadores, se volcaron en el teatro de revista y en el cine, que asombraba y conquistaba a las mayorías.

La "revista" teatral contribuyó a informar de los sucesos políticos. Un estudioso del tema la define como "una ojeada satírica a los acontecimientos de la actualidad, una especie de noticiero teatral que a partir de 1911 adquirió un matiz eminentemente político". El público conocía la situación del momento en medio de estruendosas carcajadas. El conflicto político

[91] AMCP, certamen "Mi pueblo en la Revolución", tetimonio de Manuela Rufinillo.
[92] *Ibid.*, testimonio de Manuela Rufinillo, varios maestros relatan experiencias similares.

proporcionó material para varias revistas teatrales y zarzuelas satíricas. La mordacidad de los críticos cobró numerosas víctimas.[93]

En la capital, los locales de los teatros de revista estaban situados en barrios populares y la falta de vigilancia provocaba frecuentes desórdenes. Los asistentes se insultaban y se arrojaban objetos. Entre 1915 y 1919 sólo sobrevivían los principales teatros: el Principal, el Ideal, el Arbeu, y el Lírico, ninguno de los cuales se dedicaba al género político que decayó y dejó paso libre a las compañías extranjeras. Pero en 1919 éste renació con ímpetu iniciando el periodo más fecundo de teatro político de revista. Sus armas, según De Maria y Campos, "habían de hacerle más daño al candidato Carranza que la inmensa popularidad del caudillo de la Revolución, Obregón".[94]

El cine llegó a un público mayor. Los salones surgían uno tras otro y aumentaban día a día su capacidad, desplazando paulatinamente a los espectáculos teatrales, pues la inseguridad causada por la lucha hizo quebrar a muchas compañías. Aurelio de los Reyes señala que el cine fue empleado ocasionalmente por el gobierno de Madero, como medio educativo. El ayuntamiento de la ciudad de México seleccionó películas "morales e instructivas" que proyectaba en las plazuelas de barrios populares "para ayudar a los vecinos a olvidar sus vicios" o para que el obrero, después de la paga, en lugar de ir a la taberna o a la pulquería "se dirigiera a la plazuela más próxima acompañado de su familia para moralizarse, divertirse e instruirse".[95] El cine también formó parte de la cruzada moralizadora de Carranza; en las escuelas de la capital con frecuencia se exhibían películas contra el alcoholismo.

El cine de los primeros años de la revolución reflejaba la realidad, y su principal objetivo era informar a la población del hecho político, pero sin

[93] "El tenorio Maderista", parodia del drama de Zorrilla, se estrenó con un lleno completo "pero no sin presagiarse serios acontecimientos, pues los pasillos del teatro estaban abarrotados de policías uniformados y esbirros armados, con la consigna drástica de suspender la obra en el primer desorden que se promoviese entre maderistas acérrimos, y gran número de reaccionarios o sea porfiristas y reyistas". De Maria y Campos relata que la función transcurrió en orden y con gran beneplácito de los maderistas, pero que "cuando ya salía me atacaron a mansalba porfiristas y reyistas, atacándome con las cachas de las pistolas y algunos garrotes". Las obras aparecían con la misma rapidez de los acontecimientos; "Ojo Parado", "El terrible Zapata", "El Chanchullo", "A saquear tocan", "Su majestad el hambre" fueron algunas de las muchas sátiras que enjuiciaban personajes y situaciones. "El país de la metralla", que parodiaba la Decena Trágica, y que costó a su autor el exilio, fue uno de los espectáculos más gustados. No había suceso, ni caudillo que se librara de ser caricaturizado. Los hechos dignos de ser presentados al público se sucedían a un ritmo tan vertiginoso que en el álgido 1914 una revista anual resumió todas las "tremendas efemérides políticas o revolucionarias que se registraron ese año". Su éxito hizo que se escenificara "1915", que según De Maria y Campos, "reflejaba la ciudad que amanecía villista, almorzaba constitucionalista, merendaba zapatista y no sabía a ciencia cierta a que facción pertenecía el general que arrullaría su sueño cargado de pesadillas". De Maria y Campos, 1956, p. 99.

[94] Véase De Maria y Campos, 1956, pp. 211-214.

[95] De los Reyes, en prensa, p. 217.

hacer política. Los acontecimientos y los caudillos fueron las estrellas. Algunos documentales como "Aterrador 10 de abril en San Pedro de las Colonias", "La entrada del ejército constitucionalista a la ciudad de México", "La invasión norteamericana", "La revolución zapatista", "Sangre hermana" ("película documental sobre los combates entre federales y zapatistas en Morelos") entre otros, daban a conocer al público los principales episodios de la revolución. Enrique Rosas y los hermanos Alva mantuvieron a numerosos espectadores al tanto de sucesos políticos tan importantes como la entrevista Díaz-Taft, el viaje de Madero al sur, y la Decena Trágica.[96]

Durante el régimen de Madero, el cine, que había llegado "a su edad de oro" desenvolviéndose en completa libertad, mostraba los hechos cotidianos y retrataba al hombre común. Los autores sólo deseaban captar los acontecimientos tal como sucedían y mostrar la verdad a través de sus películas. Durante los años más álgidos de la lucha, este arte se caracterizó por un afán de objetividad tan extremo, que ¡no mostraba a perdedores o ganadores ni el final de una batalla para no tomar partido! Retrataba fielmente el desarrollo de los hechos, enseñaba dos aspectos de un mismo suceso y dos bandos de la contienda. Los caudillos aprovecharon el gran impacto de este atractivo medio y lo usaron para hacerse propaganda. Cada general tenía su fotógrafo y camarógrafo quienes, en palabras de Aurelio de los Reyes, "perpetuaban sus luchas troyanas y hazañosas".[97] El público gustaba muchísimo de las películas que lo mantenían al tanto de los principales sucesos de la lucha política y armada.[98]

Poco a poco la ficción en el cine desplazó a los hechos reales. Hacia finales de la década revolucionaria, el cine mexicano había perdido en gran parte su carácter esencial de agente informador y educador del pueblo. De los Reyes concluye que "noticieros y películas de argumento coincidían en evadir temas sobre la realidad o sobre la información política. La realidad se había convertido en el más importante tema tabú del cine mexicano".[99] Si bien éste comenzaba a convertirse en una gran industria que atraía a un público cada vez más numeroso, tenía que enfrentar a un fuerte rival: el cine extranjero.

El movimiento revolucionario también proporcionó al público ilustrado un inacabable material de lectura. Desde sus inicios el conflicto bélico

[96] De los Reyes, en prensa.
[97] De los Reyes, 1987, p. 48.
[98] Según el autor antes mencionado *La vista de la revuelta*, película estrenada el 12 de mayo de 1912, en la que figuraban los hechos registrados en el norte de la República —principalmente las negociaciones de paz entre porfiristas y maderistas— fue muy aplaudida. De los Reyes, en prensa.
[99] De los Reyes, en prensa.

fue objeto de estudio y de reflexión. El lector contó con toda clase de obras y ensayos sobre sucesos de la lucha que aún estaba candente. Entre 1912 y 1913 se analizaba la revolución, se vaticinaba el porvenir del país, se lamentaba "la tragedia mexicana", se enjuiciaba a Madero, y apologistas y detractores salían en su defensa o se lanzaban al ataque; se condenaba o se ensalzaba a los caudillos. Los revolucionarios escribían sus memorias, describían batallas, alababan a los héroes, repudiaban a los tiranos. Los más connotados historiadores y hombres de letras, y los "modestos e ignorados revolucionarios" tuvieron algo que decir sobre la intensa lucha que se desarrollaba en el país. Entre los numerosos ensayistas y analistas sobresalieron Francisco Bulnes, Ramón Prida, Luis Cabrera, Isidro Fabela, Félix Palavicini, por citar a los más conocidos.

Las publicaciones periódicas, diarios y revistas, dirigidas a un público más amplio, carecieron de la frescura y desinterés de los medios visuales y las más de las veces desorientaban a los lectores. Desde la caída de Porfirio Díaz la prensa fue una arma política empleada como vehículo de propaganda para la contrarrevolución. Las batallas ideológicas fueron, en estos primeros años, tan encarnizadas como las militares. Los certeros ataques lanzados desde los periódicos por los enemigos de Madero fueron en gran parte responsables de su caída. Madero mismo se echó la soga al cuello al proclamar la irrestricta libertad de expresión, que se convirtió en un adversario incontrolable. En palabras de un estudioso del periodo:

> Entre los grandes errores políticos que se censuran a Madero está el haber descuidado la creación y el mantenimento de una prensa que contrarrestara la pasional y artera propaganda que en contra de su gobierno y de la Revolución en general emprendieron los periódicos, tanto los ya existentes como los que fueron naciendo dentro del interinato del licenciado De la Barra y dentro del breve periodo gubernativo del propio señor Madero.[100]

La prensa ilustrada con caricaturas fue sin duda la que mayor efecto tuvo entre la población, la que más contribuyó a la desorientación de ésta, y la que con más encono socavó la endeble base del maderismo. *Multicolor* y *La Guacamaya*, que se anunciaba como "semanario independiente, defensor de la clase obrera", llegaron a un gran público. Sin embargo, la caricatura no era tan accesible como otros medios, porque para comprenderla se requería de cierta cultura política previa, y porque su difusión era restringida.

[100] Arenas Guzmán, 1967, p. 263. Entre otros, el autor cita a *La Prensa* de Bulnes, *La Tribuna* de Nemesio García Naranjo, *La Nación*, *El Mañana*, *Multicolor*. Por otro lado, Madero fue abandonado por el periódico que podía haber sido órgano de la revolución, *Nueva Era* de Juan Sánchez Azcona.

Luis Cabrera, destacado ideólogo del carrancismo, hizo una advertencia sobre la confusión que causaban estos medios entre el público y condenó "la anarquía que reina en las ideas de la prensa al tratar los asuntos públicos y aun al publicar sin criterio alguno, cualquier clase de rumor o noticias". Agregaba que "puede afirmarse que los periódicos que se dicen simpatizadores de la revolución, marcharon enteramente a ciegas y a veces contra sus mismos intereses y contra sus propios ideales sin darse cuenta de ello".[101]

Una de las tareas de los periodistas era buscar el apoyo de la opinión pública para una u otra facción. El lector, confundido por argumentos contradictorios, quedaba entre dos fuegos y a la deriva. Por ejemplo, mientras los voceros del huertismo, como *El Noticioso Mexicano*, destacaban los aciertos y beneficios de la dictadura, un grupo de maestros y padres de familia hicieron circular un periódico clandestino *El Renovador*, que atacaba severamente al régimen. Algunos periódicos cambiaron de orientación causando aún más confusión entre los lectores; así, *El Independiente*, *El País*, *El Imparcial* y *La Tribuna*, que después de contribuir al derrocamiento de Madero, tan solo un par de años después se volvieron "revolucionarios" e incluso llegaron a pedir castigo para los magnicidas.

Durante la dictadura de Huerta los lectores se sintieron más atraídos por las secciones informativas de los diarios, que los tenían al tanto de las operaciones militares, que por las secciones editoriales. Pero esta información también carecía de objetividad pues siempre eran los revolucionarios los que morían y los federales los que triunfaban.

Entre la caída de Huerta y el Congreso Constituyente, numerosas publicaciones —diarios, panfletos, volantes o modestas hojas impresas— inundaron las calles. Este aluvión de noticias era un poderoso estímulo para aprender a leer y escribir. Nadie quería perderse las nuevas de las batallas.

El movimiento carrancista contó con varios intelectuales y hombres de letras, así que desde el inicio tuvo sus propios periódicos. *El Constitucionalista*, por ejemplo, se publicó desde el 2 de diciembre de 1913 y siguió, paso a paso, la marcha del ejército de esta facción hacia la capital. Se siguió publicando durante la campaña militar en Ciudad Juárez, Chihuahua, Torreón, Saltillo, Monterrey y después en la ciudad de México.[102] Una vez ocupada ésta, la prensa se impuso la tarea de "sacudir la indolencia de los sectores medios de la sociedad". Para los carrancistas, más que para ningún otro grupo, el periódico se convirtió en una verdadera arma.

María del Carmen Ruiz Castañeda señala que:

[101] Blas Urrea, "La revolución dentro del gobierno", en *Diario del Hogar*, 27 de julio de 1911. Citado por Ruiz Castañeda, 1974, p. 248.

[102] Ruiz Castañeda, 1974, p. 253.

> [...] la característica más notable de la prensa constitucionalista es su tendencia didáctica. Los periódicos de estos años se escriben para las clases laborantes. Los periodistas desempeñan una cátedra social o para decirlo con las palabras de uno de ellos, forman la lógica y la conciencia de la revolución.[103]

La actividad periodística del carrancismo fue intensa. Algunos periódicos como *El Sector* se imprimieron a bordo de los trenes. La propaganda constitucionalista se extendía hasta la línea fronteriza con Estados Unidos. *El Eco de México* se publicaba en Los Ángeles; *La Vanguardia* era "el periódico más original que haya salido del seno del constitucionalismo", mientras que *El Pueblo,* publicado en Veracruz por Félix Palavicini, se distribuía al paso de los ejércitos constitucionalistas.[104] En 1916 el mismo Palavicini fundó *El Universal,* que en un abrir y cerrar de ojos se convirtió en el periódico más leído del país. Junto con otros diarios como *El Constituyente* y *El Zancudo,* fue vocero de los trabajos del Congreso Constituyente. Estos órganos periodísticos desaparecieron tan pronto como terminó el congreso. *Excelsior* y *El Heraldo de México,* otros dos de los grandes diarios modernos, vieron la luz en 1917 y 1919, respectivamente.

El carrancismo contó además con un original agente, el propagandista revolucionario, que lo mismo podía ser un estudiante, un obrero, un artista o un intelectual. El propagandista difundía los objetivos del movimiento, sus programas e ideales, y a la vez recogía información útil a la causa infiltrándose entre los enemigos y realizando una labor subversiva "con la hoja suelta y anónima, con la discusión en reuniones familiares, en teatros, cafés y otros lugares públicos". Este personaje contribuyó a ganar adeptos y además puso su grano de arena para comunicar e informar a un amplio sector popular y crearle conciencia política. Y lo que es más importante, su labor logró en muchas ocasiones mejorar sus condiciones de vida.[105]

El sector del pueblo que no leía, tampoco permanecía al márgen de los acontecimientos, pues tenía a su alcance otro recurso: el corrido.

Los corridos, expresión y creación artística-musical del propio pueblo, andaban de boca en boca, se distribuían en hojas sueltas o se pegaban en carteles y narraban los acontecimientos bélicos del momento. Pocas veces los cancioneros populares fueron testigos presenciales, aunque seguramente algunos corridos fueron redactados desde las trincheras. No hubo suceso importante ni personaje destacado que escapara a los corridistas y no fuera

[103] Ruiz Castañeda, 1974, p. 258.

[104] *Ibid.*, p. 253.

[105] *Ibid.*, p. 259. Los "propagandistas" informaban con frecuencia sobre las lamentables condiciones de vida del pueblo y más de un caudillo revolucionario siguió sus consejos. Salvador Alvarado, como se vio, contó para realizar su labor revolucionaria en Yucatán, con la invaluable ayuda de varios propagandistas.

pregonado. Ellos seleccionaban los hechos, los jerarquizaban, ponían calificativos y apodos a los grandes caudillos; evaluaban sus actos, unían al pueblo con los héroes y orientaban su criterio; decidían quiénes eran los buenos y quiénes los malos. Veían más allá de los móviles políticos, y sus juicios eran apasionados y espontáneos. Madero era "el noble", el que "se hizo querido por el pueblo mexicano". Huerta, juzgado y condenado por la voz popular, mereció los más despectivos calificativos: "verdugo", "bestia infernal", "infame mariguano", y sus actos eran siempre "salvajes". A Carranza se le elogió "por defender la patria", hasta que su enemistad con Villa hizo decaer su estrella, pues *El Centauro del Norte* contaba con la simpatía popular, pero entre todos, Zapata era el héroe más querido.

Gracias a los corridos era imposible ignorar o sustraerse a lo que pasaba día a día aun en regiones alejadas. Ser analfabeta no impedía estar informado de la ocupación de Veracruz, los triunfos de Obregón y sus tropas yaquis, los grandes "pleitos" entre los caudillos en la Convención de Aguascalientes, y la formación de los batallones rojos.

Los corridos junto con el teatro, el cine, la hoja impresa y el volante, conformaron una visión de la historia contemporánea mejor asimilada que cualquier lección escolar.

DECRETOS, REFORMAS Y LEYES

La expansión de la educación fue resultado de un esfuerzo conjunto de autoridades federales y estatales; de maestros y pedagogos de todo el país. Reunidos en congresos nacionales y locales, lucharon por complementar las débiles medidas del ejecutivo federal, dar cohesión a acciones fragmentadas y preservar aquellas características heredadas del porfiriato que fueron la base de la educación popular. Estas autoridades se esforzaron por disminuir los obstáculos que, a su manera de ver, impedían la asistencia a las escuelas. Denunciaron carencias y sugirieron nuevas estrategias para hacer el sistema escolar más accesible. Muchos gobernadores, para quienes la educación era la base de la unificación y el progreso, asumieron el control y la responsabilidad en sus entidades, con frecuencia a costa de los atributos y libertades de los ayuntamientos, y emitieron leyes y decretos para modernizar el sistema educativo.

Con la Constitución de 1917 algunas de estas propuestas y medidas cobraron dimensión nacional. Los preceptos de laicismo, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza adquirieron categoría constitucional. El Estado se erigió en árbitro supremo de la educación nacional con facultades para regularla.

El esfuerzo conjunto

El Congreso Nacional de Educación Primaria, que Justo Sierra había convocado en 1902, finalmente se llevó a cabo en 1910, después de pasar por numerosos obstáculos, entre otros, la oposición de los estados a las tendencias centralizadoras de la federación. Las siguientes reuniones nacionales se llevaron a cabo periódicamente entre 1911 y 1914, año en que Carranza estableció su gobierno en Veracruz. De ahí en adelante, aquéllas fueron reemplazadas por sesiones locales en varias entidades. A pesar de que muchas zonas del país estaban paralizadas por la lucha, maestros y autoridades educativas vencían todo tipo de dificultades para reunirse durante lapsos no menores de quince días, motivados por su gran interés en establecer una educación uniforme.

En las reuniones destacaron conocidos pedagogos autores de libros de texto; los nombres de Gregorio Torres Quintero, Abel Ayala Pons, Daniel Delgadillo, Abraham Castellanos y José María Bonilla entre otros, aparecen

una y otra vez. Las preocupaciones no habían variado mucho desde 1889. Los debates se centraron en temas como educación popular, federalización, modernización de la enseñanza, uniformidad, educación laica, gratuita y obligatoria.

Las convulsiones políticas impidieron llevar a la práctica muchas de las resoluciones pero acrecentaron el interés por la educación, trataron de ofrecer respuestas a numerosos problemas locales y marcaron los lineamientos de un sistema de educación nacional que se pondría en marcha años después, cuando las condiciones lo permitieron. Algunas de las conclusiones y varias leyes estatales derivadas de aquéllas se anticiparon a los cambios de la Constitución de 1917.

Los delegados a la segunda reunión del congreso, durante el interinato de De la Barra en 1911, no parecían vislumbrar los alcances del movimiento revolucionario y auguraban su "próximo" fin. Su inquietud principal era la expansión de la escuela primaria elemental. El perfeccionamiento del sistema era secundario; lo urgente era difundir la enseñanza escolar, "llevar la luz del silabario" a todos los rincones, para salvar a la patria del peligro que representaba un pueblo analfabeta.

Otra inquietud clave del congreso era si debía federalizarse la educación primaria en la República, es decir, pasar al control del gobierno federal. El rechazo unánime a esta propuesta mostró una vez más que los estados defendían celosamente su autonomía. Hubo de admitirse, sin embargo, el derecho de aquél a vigilar directamente las escuelas rudimentarias y a intervenir en las escuelas privadas.

Una preocupación central era la de hacer efectiva la instrucción obligatoria. La falta de sensibilidad ante las verdaderas causas de inasistencia a la escuela era evidente: la pobreza de las comunidades, lo ajena que resultaba la escuela a su vida diaria, la insuficiencia de maestros, la falta de locales. Algunas de las sugerencias no eran más que paliativos que no iban más allá de lo que marcaban las leyes vigentes como, por ejemplo, la creación de una policía escolar. Otras aconsejaban el establecimiento de nuevas escuelas, el suministro de alimentos, vestido y libros a los alumnos. Se discutió la conveniencia de hacer compatible el trabajo infantil con el calendario escolar, lo que ya era precepto en algunos estados.

En las reuniones del congreso hubo pocas innovaciones y sólo se repitieron, con ligeras variantes, las leyes vigentes. La educación rudimentaria fue considerada como suficiente, en algunos casos, para cumplir con el precepto de educación obligatoria elemental.[1] Estas escuelas supuestamente

[1] El congreso puntualizó: "Sin dejar de ser obligatoria la enseñanza elemental, los gobiernos podrán permitir que adquieran únicamente la rudimentaria los niños cuyos padres justifiquen debidamente la imposibilidad de sostenerlos para adquirir la primaria. Al efecto se

facilitaban la asistencia del estudiante, ya que sólo impartían "los rudimentos" de la lectura y la escritura. Se estimularía a los maestros con un incentivo económico por cada alumno que hubiera terminado su educación rudimentaria.

Las resoluciones del congreso pasaron a formar parte de la legislación educativa de varios estados, reforzando una mínima base de conceptos comunes.[2]

Las siguientes reuniones del congreso nacional, celebradas en Jalapa y en San Luis Potosí, tuvieron objetivos y logros semejantes. Se adoptaron programas de cuatro años para las primarias urbanas y de tres para las rurales, aunque de hecho, como ya se dijo, las únicas diferencias entre ambas eran la extensión y la intensidad. Se insistió en la uniformidad de programas y en la formación de los "rasgos característicos del alma nacional", para terminar con las divisiones que había generado la guerra civil. Se procuraría la unidad lingüística, una misma orientación sobre la historia patria y se haría hincapié en la instrucción cívica y la

---

establecerán escuelas rudimentarias aun en lugares donde existan elementales. Una vez recibida la instrucción rudimentaria, si durante la edad escolar del año cesaran las malas condiciones económicas del padre, deberá el primero completar la enseñanza elemental". Resoluciones del congreso. Apartado 12. Citado en Meneses, 1986, p. 97. Los medios directos recomendados por el Congreso para hacer efectivo el precepto de la educación obligatoria fueron: *1)* Expedir leyes, y hacer que se cumplan estrictamente las que existen encaminadas a hacer obligatoria la instrucción elemental. *2)* Dictar disposiciones oficiales encaminadas a evitar la vagancia de los niños que deben concurrir a las escuelas. Creación de una policía escolar. *3)* Prescribir como una obligación y hacer efectivo el empadronamiento anual de los niños que se hallen en edad escolar, para facilitar su inscripción y asistencia a las escuelas. *4)* Crear escuelas en los lugares donde no las haya y sean necesarias, o subvencionar por parte del Estado, las particulares de carácter laico que se establecieran en los mismos puntos. *5)* Dotar suficientemente a las escuelas de muebles y utensilios escolares. *6)* Dotar a los alumnos de libros, útiles y materiales que necesiten para su trabajo escolar. *7)* Suministrar alimentos a los niños necesitados, en los casos y formas que los gobiernos lo estimen conveniente. *8)* Reglamentar el trabajo de los niños haciéndolo compatible con la asistencia de éstos a la escuela; y para el efecto, las clases serán matutinas o vespertinas, según las necesidades de los escolares. *9)* Procurar que los horarios escolares se hagan de acuerdo con las necesidades propias de cada localidad. *10)* Hacer que los programas de instrucción obligatoria para las distintas categorías de escuelas, se gradúen en tales condiciones, que la enseñanza total se imparta en las rudimentales, en menor tiempo que en las elementales propiamente dichas. *11)* Procurar que los periodos de trabajo y vacaciones se señalen de conformidad con las necesidades que imponga el medio físico en las diversas regiones de cada entidad, procurando que haya uniformidad en el régimen de las escuelas urbanas y el de las rurales repectivamente. *13)* Emplear maestros ambulantes que tengan a su cargo dos o más escuelas rudimentarias rurales. *14)* Hacer que las leyes señalen a los gobiernos la obligación de intervenir de un modo directo en la vigilancia de todas las escuelas de cada estado, así como en la administración de todas las sostenidas por fondos públicos, y procurar que se establezcan, en las capitales de los estados, oficinas especiales que se entiendan con la dirección técnica o técnico-administrativa de la educación primaria. El personal directivo de aquéllas deberá estar integrado por profesores de instrucción primaria. *15)* Organizar convenientemente un servicio activo de inspección escolar que esté a cargo de profesores de reconocida competencia teórica y práctica. Esa inspección deberá extenderse a las escuelas particulares, en lo que respecta a la observancia del precepto sobre enseñanza obligatoria. Citado por Meneses, 1986, p. 97.

[2] Ésta era también la opinión de Meneses, 1986, p. 99.

geografía. Se fomentaría el intercambio entre maestros y alumnos mediante visitas escolares y la correspondencia entre niños de diversos estados. Se trató también el tema de la inamovilidad del profesorado y se decidió que no habría destituciones sin causa justificada. La organización y programas de la escuela rudimentaria también fueron tema de estudio. Se "suplicó" a los gobiernos estatales que declararan obligatoria esta enseñanza.

En el congreso de San Luis Potosí, la unidad del país de nuevo monopolizó el interés de los asistentes. El objetivo del congreso era muy apropiado para el momento: estrechar los lazos de la familia mexicana. Los congresistas confiaban que la educación cívica y el conocimiento de la historia y la geografía patrias evitaría repetir las experiencias negativas de la revolución. Había que poner fin a divisiones ideológicas, a la heterogeneidad lingüística, a las orientaciones subjetivas respecto a la historia y la geografía y todo lo que atentara o pusiera en peligro la unidad nacional. En esta reunión salió a la luz una pavorosa realidad: de 15 103 542 habitantes, 7 142 462 en edad escolar, no sabían leer ni escribir. Según Ernesto Meneses, el congreso usó por primera vez el término "analfabeta" para referirse a ellos.[3]

La violenta lucha revolucionaria alrededor de la capital y, más tarde, la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, impidieron que el congreso nacional volviera a reunirse. Pero durante esos últimos años de guerra, los estados celebraron sus propios congresos, en los que buscaban solucionar problemas locales y reforzar su autonomía, incluso aprobando medidas que más tarde serían adoptadas por el gobierno federal.

Jalapa volvió a ser sede de una reunión educativa, esta vez local. El congreso veracruzano, celebrado a partir del 23 de enero de 1915, emitió la Ley de Educación Popular y creó un Consejo de Educación Popular. La enseñanza sería esencialmente pragmática, sobre todo en el área rural, e impulsaría el aspecto agrícola; sería laica, obligatoria, y se adaptaría a las condiciones locales y sociales. El gobierno estatal controlaría tanto el desarrollo y la organización de la política educativa, como la designación del personal docente.[4]

Veracruz se adelantó una década al gobierno federal al crear la enseñanza secundaria para vincular la primaria superior con la preparatoria. Se determinó que la secundaria tendría carácter terminal, y su objetivo sería la formación integral del estudiante. Se organizó conforme a dos planes de estudio, en tres y cuatro años respectivamente.

Yucatán también fue pionero. El congreso pedagógico yucateco, llevado a cabo en el mismo año que el veracruzano, fue el epílogo de una serie de esfuerzos y reformas del sonorense Salvador Alvarado, como gobernador de la entidad, como se vio.

[3] Meneses, 1986, p. 139.
[4] Romero, 1986.

A pesar del momento álgido de lucha civil, en particular dentro de la capital de la República y en muchos estados, 1915 fue un año fructífero para la educación nacional. En Coahuila, el gobernador Gustavo Espinosa Mireles convocó a un congreso pedagógico que puso en manos del gobierno estatal la educación primaria; medida benéfica, ya que se crearon numerosas escuelas y se otorgaron aumentos considerables de sueldo a los maestros. El congreso pedagógico de Chiapas, efectuado a principios del mismo año en la capital del estado, también confirió la responsabilidad de la educación al gobierno local, creando la Dirección General de Educación Pública. En otro, celebrado en Oaxaca, se trataron fundamentalmente problemas relacionados con la instrucción y educación popular.

Los congresos de Guanajuato, Sonora e Hidalgo se centraron más en cuestiones de tipo pedagógico, como el eterno dilema del uso o de la supresión de los textos de lectura y de asignaturas en las primarias. En general, las leyes de los estados proscribían o desaconsejaban los textos y sugerían en su lugar los resúmenes hechos por los propios alumnos. El congreso recomendó la enseñanza por el método experimental y el incremento de los trabajos manuales en las primarias. La relación entre gobiernos locales, municipio y escuela, también fue tema de debate.

La reiteración de los asuntos tratados en estos congresos comprueba que, a pesar de todo, las diferencias entre las entidades no eran tan grandes como cada una intentaba destacar. Estas reuniones tuvieron el mérito de abrir los ojos a muchos gobernadores estatales sobre la poca importancia que se había dado a la educación rural que, incluso en algunas entidades, según más de uno confesó, era "francamente inexistente". Joaquín Mucel, gobernador de Campeche, admitía que esta rama "de importancia vital", era desconocida en el estado:

> [...] la instrucción primaria había sido patrimonio de las ciudades, de las villas y de algunos pueblos, y ésto sólo para aquellos niños cuyos padres los enviaban voluntariamente a la escuela; no había quien los obligase, la mayoría era víctima de su propia ignorancia. En los campos, la enseñanza era completamente desconocida, salvo muy raras excepciones, y las pocas escuelas existentes eran instituciones puramente decorativas: el maestro en la escuela pasando el tiempo y el niño con las manos encallecidas por el trabajo y abrumado con el peso de su tarea.[5]

La respuesta fue establecer la enseñanza rural "no de una manera ficticia, sino verdaderamente", mediante el decreto del 20 de diciembre de 1915. Sin embargo, estas disposiciones sólo se limitaron a:

[5] *Informe Campeche*, 1916, p. 32.

[...] restringir la tendencia de los trabajadores del campo reclamando la ayuda del mezquino jornal de sus hijos, despreocupándose del porvenir de éstos así como evitar la práctica perversa de muchos hacendados que aprovechan el trabajo de los niños con perjuicio de su educación, bajo el pretexto de que ayuden a sus padres. Se obligó a los niños a asistir a clase evitando que los niños en edad escolar fueran utilizados en algún servicio durante las horas en que deben de asistir a sus clases.[6]

El gobernador de Chiapas, Blas Corral, opinaba que "el fomento de la ignorancia era la preocupación de los magnates del Estado, pues con ello hacían lo que querían del proletariado". Reconocía que los centros educativos que existían en el campo eran "simples parapetos tendientes a llenar una fórmula gubernamental y a salvar ingratas y ridículas apariencias". El gobernador lamentaba que sólo 10% de los 438 843 habitantes del estado sabía leer y escribir. En un breve periodo logró establecer 108 escuelas rudimentarias y 55 elementales urbanas. Trasladó la escuela preparatoria de San Cristóbal de Las Casas a Tuxtla Gutiérrez, capital del estado, para darle mayor atención, "e ir alejando a la juventud de medios fanáticos religiosos donde triunfa el error e impera la intransigencia propia del fanatismo".[7] Envió "comisionados" a Veracruz, Puebla y México para reclutar maestros y para fomentar la asistencia a la escuela.

Empresarios y hacendados debían recibir en sus negociaciones solamente a aquellos niños que hubieran cumplido con la educación obligatoria, permitirles estudiar o crear escuelas. La colaboración de los particulares, que durante el porfiriato había sido voluntaria, en muchos estados se convirtió en obligatoria. Algunas empresas y haciendas sostuvieron por cuenta propia escuelas para sus trabajadores, pero otras se vieron forzadas a hacerlo. En los primeros años de la revolución, el gobernador de Guanajuato, teniente coronel José Suirob, impuso "a dueños de haciendas, rancherías y cuadrillas" la obligación de establecer escuelas de instrucción primaria para niños y adultos. El gobierno pagaría el sueldo del director y del ayudante pero los dueños de los predios les proporcionarían un lugar para vivir, alimentos y edificio adecuado para la escuela.[8]

En Sonora, el gobernador Plutarco Elías Calles decretó el 24 de septiembre de 1915 que:

[...] en todo rancho, hacienda, congregación, minera o de labranza y en lo general en toda reunión de familias, ya sea temporal o permanente, se establecerán las escuelas necesarias y clasificadas según la ley de la materia. Los dueños

[6] *Informe Campeche*, 1916, p. 33.
[7] *Informe Chiapas*, 1916, p. 79.
[8] Espinosa, *Efemérides guanajuatenses*, 11 de mayo de 1915.

tienen la obligación de establecer a sus expensas una escuela nocturna para trabajadores y las necesarias para los hijos de los obreros.[9]

Un par de meses después, el gobernador de Michoacán, Jesús Romero Flores, dictó disposiciones semejantes. En Campeche y Yucatán las nuevas leyes de enseñanza rural, a las que ya hicimos referencia, reglamentaron el trabajo escolar en las fincas y sentaron la obligación de las haciendas, de establecer escuelas. En Oaxaca, la ley de 1915 estipulaba el establecimiento de escuelas en centros agrícolas. No hay que olvidar, sin embargo, que las leyes no cambian la realidad más que si son puestas en práctica. Y todas éstas, como se verá en este trabajo, las más de las veces fueron letra muerta.

Los indios continuaron en el olvido. Apenas se hizo alguna mención a la diferencia entre educación rural e indígena. Ni los informes de los gobernadores, aun de los más preocupados por la educación, ni las leyes de educación o las reformas hechas a las mismas en estos años, hacen alusión al indígena. Oaxaca era una de las raras entidades que incluían en su legislación la educación de los indios y hablaba de "indigenismo", señalando que éstos necesitaban conocimientos de dibujo e historia, pues "sólo una educación completa protegería su condición económica". En Chiapas, que tenía una población mayoritariamente indígena, la mitad de los municipios carecía de escuelas y sólo había rudimentarias en algunos pequeños poblados. Se creaban cátedras de francés e inglés en la escuela normal y se pasaba por alto el estudio de los idiomas locales.[10]

Como respuesta a los congresos, los estados emitieron una serie de leyes y decretos que fueron, más que nada, reflejo de buenos deseos y de una creciente conciencia del problema educativo. Los gobiernos estatales asumieron un mayor control de la educación, restándole poder a los municipios, con el pretexto de unificar y modernizar los sistemas educativos, extenderlos a un mayor número, y mejorar las condiciones de trabajo de los maestros. Varios estados crearon una Dirección General de Educación Pública, pues atribuían las causas del atraso a la falta de un órgano coordinador. En Guanajuato, la Ley General de Instrucción Pública de 1913 insistía en que, para su modernización, la educación debía pasar a manos del Estado, y para que pudiera ser obligatoria, debía ser efectivamente gratuita, y por lo tanto estar sostenida por fondos públicos.

El gobernador campechano Mucel, ante "el estado caótico de la educación" anunció que haría depender todas las escuelas primarias del gobierno del estado para "organizarlas todas de igual manera, con los mismos métodos y una misma Ley de Enseñanza Rural".[11] Los municipios quedaron

[9] Almada, 1971, pp. 233-234.
[10] *Informe Chiapas*, 1913, p. 23.
[11] *Informe Campeche*, 1916, p. 32.

libres de la obligación de impartir la enseñanza pero no se les privó del derecho de establecer escuelas.

En Sonora, la nueva Ley de Educación Pública (1912), dejaba a ésta bajo la dirección y dependencia del ejecutivo del estado con carácter de "nacional y laica". Una vez que el gobernador tuviera la educación en sus manos "se preocuparía por su modernización".

Es difícil decir hasta dónde esta tendencia centralizadora obedecía realmente a un interés por mejorar la educación, o si simplemente era una medida más de los gobiernos estatales para fortalecerse a costa de debilitar a los municipios.

En varios estados se intentó la modernización del sistema educativo: en Jalisco, el método Montessori sustituyó en la primaria los principios froebelianos. En Oaxaca, la ley del 26 de octubre de 1915 contenía los primeros lineamientos de la escuela de acción: habría huertos, talleres escolares y pequeñas industrias relacionadas con la vida diaria. El gobernador José Inés Dávila señalaba que: "[...] No es el rudimentarismo el que tiene que tomar por base la educación de las masas sino el integracismo [*sic*]: la educación integral de todos los futuros ciudadanos". En el mismo año se creó la Dirección de Educación Primaria con el insigne educador Abraham Castellanos al frente. La nueva ley declaraba que la educación en el estado sería laica, gratuita y obligatoria.[12]

Las medidas para combatir la inasistencia y abatir la deserción pasaban por alto sus causas reales, por lo que resultaron, casi sin excepción, ineficientes y fuera de lugar en un país en donde se había alterado la vida cotidiana. En Veracruz, el decreto de febrero de 1915 recordaba a los padres de familia que todo niño que se encontrara en la calle sería conducido a la escuela y sus padres multados. Las órdenes del presidente municipal de Torreón, Coahuila eran aún más drásticas, pues los niños desertores debían ser conducidos a la Inspección de Policía. Sólo los boleros y papeleros estarían excluidos de la obligación de asistir a la escuela, por tener que sostener a su

[12] *Boletín de Instrucción*, t. XXI, núms. 1 y 2, pp. 841-847. En Colima cambió la denominación "Instrucción" por Educación Pública (mayo de 1913) lo que implicaba que la educación no sólo era un elemento de acumulación de conocimientos sino "de perfección de las condiciones físicas y síquicas". En el mismo año, en San Luis Potosí, se encargó de la Dirección de Educación a un profesor que había hecho estudios de pedagogía en el extranjero. El nuevo director organizó conferencias pedagógicas, introdujo material moderno, "incluso sustituyó el pizarrón por el cuaderno".

En 1919 el gobernador de Nayarit, Francisco Santiago, disponía que "para romper definitivamente con las antiguas prácticas escolares caracterizadas por la abrumadora dosis de información científica" se introducirían nuevos programas. El mismo año, en Sinaloa, el gobernador Ramón Iturbe declaró que "la Escuela de Experimentación Pedagógica se impone como una necesidad urgente". En el Estado de México se establecieron, a partir de 1917, Escuelas Prácticas de Artes y Oficios anexas a las primarias y denominadas "del lugar" para que los pequeños se ejercitaran en los trabajos de agricultura y horticultura.

familia.[13] Resulta casi inútil repetir que los desórdenes de la lucha armada en muchos lugares impedían la asistencia regular a la escuela y que estas medidas eran inoperantes.

Para las autoridades, obligatoriedad y gratuidad iban de la mano. Entre las disposiciones que exhortaban a los ciudadanos a participar en la tarea de educación popular, es digna de mencionarse la Ley sobre Instrucción para Analfabetas, decretada en Sonora en 1913, que anticipaba en pequeña escala la campaña vasconcelista: todo particular o empleado público que se considerara capaz de enseñar recibiría dos pesos mensuales y veinte por cada alumno que aprendiera a leer y escribir. Calles, además de emitir el decreto ya mencionado, dedicó dos terceras partes del presupuesto estatal al ramo educativo; fundó escuelas normales para señoritas y varones, puso en vigor un plan de seis años y expidió una avanzada Ley de Educación.[14] La Escuela Industrial Cruz Gálvez de Hermosillo, para los huérfanos de la revolución, intentaba equilibrar trabajo intelectual y físico, al parecer con magníficos resultados. La escuela fue fundada por Calles con grandes sacrificios y gracias a la cooperación y voluntad populares. El futuro presidente afirmaba que: "[...] todo el estado de Sonora respondió al llamado que se le hacía para enviar a la niñez desvalida. No hubo un pueblo ni una sola familia que no contribuyera y tal como se iban recibiendo los donativos íbamos construyendo".[15] El sostenimiento de la escuela resultó problemático por lo costoso de sus talleres de curtiduría, zapatería, carpintería, herrería, mecánica, talabartería y otros oficios y porque funcionaba como internado. Calles puso todo su entusiasmo para que la institución saliera adelante: organizó una estudiantina y mandó filmar una película para mostrar el funcionamiento de la escuela. Narró sus experiencias a la maestra Esperanza Vélazquez Bringas:

> Al fin del primer año tuve la idea de convertirme hasta en empresario teatral a fin de que la escuela no fracasara. Dispuse un carro de ferrocarril para llevar a los niños de la estudiantina, a algunos cantantes y la película. Y yo que nunca había gustado de esos asuntos, por mis huérfanos me di a emprender giras por todo el estado de Sonora y por algunos lugares americanos, con objeto de que conociera la labor que venía desarrollando en la escuela. Así se creó un fondo que fue permitiendo adquirir todos los elementos necesarios para fomentar las industrias hasta dejar utilidades.[16]

[13] *El Demócrata*, 7 de septiembre de 1916.
[14] Calles había sido maestro en Guaymas, Sonora, periodista y maderista; miembro del Club Verde que aglutinó a numerosos sonorenses opositores a la dictadura porfiriana.
[15] Vélazquez Bringas, 1927, p. 225.
[16] *Ibid.*, p. 227. Para información sobre la escuela Cruz Gálvez, consultar el AHPEC-FT.

La Escuela Cruz Gálvez se convirtió en un centro industrial y comercial y generó sus propios ingresos. Los alumnos tuvieron siempre un gran cariño y agradecimiento por su benefactor, y escribían a Calles afectuosas cartas llamándole "nuestro padrecito". Muchos de ellos adquirieron un oficio y una formación que les permitió enfrentarse a la vida. Otros fueron enviados por Calles a estudiar a la ciudad de México, a Inglaterra, a Francia o Estados Unidos. Con frecuencia, Calles se refería a ellos como "la prolongación de su propia familia".[17]

Los congresos nacionales y estatales marcaron la ruta para alcanzar metas largamente anheladas: la uniformidad de la enseñanza y la expansión de la educación popular. Algunos estados siguieron fielmente el camino trazado; otros, celosos de su autonomía, o limitados por sus circunstancias, tomaron el suyo propio sin perder de vista el rumbo indicado por el consenso general. Durante los años de lucha armada continuó el anhelo de lograr la homogeneidad en algunos aspectos básicos de la educación, sin perder la diversidad regional. Un buen número de ayuntamientos resultó despojado de su derecho a impartir educación; si bien en muchos casos esta tarea constituía un pesado fardo, en otros era una prerrogativa que asumían con responsabilidad.

UN NUEVO ORDEN LEGAL

Las leyes emitidas por Carranza entre 1913 y 1917 en plena lucha y por decreto, fueron el antecedente inmediato de aquellas que aparecerían en la Constitución de 1917. Inicialmente, Carranza pensó en rehacer la Constitución de 1857 para darles cabida. Celoso guardián del orden y de la legalidad, el general buscaba legitimar su gobierno e insertarlo dentro del orden constitucional. Pero por encima de todo deseaba modificar la Constitución vigente, anacrónica en algunos aspectos políticos, principalmente en los que limitaban al ejecutivo. En palabras de Arnaldo Córdova, el propósito del primer jefe era: "constituir un régimen presidencial fuerte que estuviera en capacidad de movilizar a la nación para conducirla a su modernización acelerada".[18]

En Veracruz, un grupo de sus fieles seguidores, entre los que se contaban Félix Palavicini, José Natividad Macías, Luis Manuel Rojas y Alfonso Cravioto, integrantes de la sección de legislación social de la Secretaría de Instrucción Pública, redactó el proyecto de Constitución que fue presentado al Congreso. Berta Ulloa subraya que solamente se pretendía reformar

[17] AGN, Ramo *Presidentes.* Cartas a Calles, sin clasificar cuando se hizo la investigación.
[18] Córdova, 1973, p. 215.

aquellos aspectos que habían propiciado el surgimiento de una dictadura, pero conservando y haciendo efectivos algunos principios de la Constitución de 1857, tales como los de soberanía popular, gobierno representativo, derechos del hombre, división de poderes y sistema federal, que hasta entonces habían sido "meras ficciones políticas".[19]

En septiembre de 1916, cinco meses después de que Carranza se reinstalara en la ciudad de México, las condiciones del país permitieron finalmente convocar a un congreso constituyente. La representatividad de la asamblea fue limitada, ya que un decreto de Carranza excluía a quienes habían desempeñado empleos públicos o ayudado a gobiernos hostiles a la causa constitucionalista. Macías, Cravioto y Palavicini habían servido a Huerta como integrantes del Bloque Renovador y como empleados públicos, pero el primer jefe consideró que habían prestado un gran servicio a la revolución, impugnando a Huerta y haciéndole la vida difícil. Este argumento no fue fácilmente aceptado por la Asamblea y originó grandes discusiones. Según Cumberland:

> La controversia suscitada aludida de los seguidores de Carranza, dejó claro que a pesar de los argumentos de éste por que dominaran sus seguidores, la Convención no era una agencia de Carranza ni de Obregón sino una asamblea de hombres independientes, e hizo que los trabajos comenzaran en un ambiente hostil y de desconfianza, que dificultó las discusiones.[20]

El decreto de Carranza abría la puerta a los jefes militares leales a su causa y excluía a villistas y zapatistas. Sin embargo, la concurrencia de autoridades locales con inclinaciones agraristas así como de numerosos profesionistas (abogados y maestros) —muchos de ellos simpatizantes de Obregón, declarado partidario de los cambios sociales—, hicieron que predominara en la Asamblea una tendencia reformista contraria a la del primer jefe. El resultado sobrepasó sus expectativas. El Estado quedó convertido en el regulador de la vida social y económica del país y la Constitución de 1917 fue el "más formidable instrumento de poder político que se haya dado en nuestra historia jurídica y política".[21]

El 1 de diciembre de 1916 Carranza presentó a la Asamblea un proyecto, que en sus propias palabras:

> [...] conservaría intacto el espíritu liberal, y las reformas propuestas [...] sólo se reducirían a quitarle a la Constitución lo que la hace inaplicable, a suplir sus deficiencias, a disipar la oscuridad de algunos de sus preceptos y a limpiarla de

[19] Ulloa, 1983, pp. 521-522.
[20] Cumberland, 1980, p. 306.
[21] Córdova, 1973, p. 218.

todas las reformas que no hayan sido inspiradas más que en la idea de poder servirse de ellas para entronizar la dictadura.[22]

En efecto, los cambios más significativos estaban en los artículos políticos y se incluían sólo unos cuantos puntos con implicaciones sociales y económicas.

El Artículo tercero se discutió entre el 11 y el 16 de diciembre en acaloradas e interminables sesiones que duraban de 15 a 20 horas diarias. Ningún Artículo suscitó una polémica tan grande.[23] El proyecto inicial del primer jefe estipulaba que "habrá libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental que se imparta en los mismos establecimientos".[24]

La Comisión Dictaminadora, elegida por voto popular e integrada por un grupo radical y obregonista, del que formaban parte Francisco J. Mújica, Luis G. Monzón, Alberto Román y Enrique Colunga, y de la que quedaron excluidos los adeptos de Carranza, rechazó el proyecto e hizo a la vez su propuesta:

Habrá libertad de enseñanza pero será laica lo que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto o persona perteneciente a alguna asociación semejante, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia del gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente.[25]

Esta nueva propuesta desató una verdadera tormenta entre los constitucionalistas, divididos en dos grandes bandos, "radicales" y "conservadores", ambos liberales y anticlericales, pero con una perspectiva diferente respecto al significado de "libertad de enseñanza" y al papel del Estado revolucionario en la sociedad y, concretamente, frente al problema educativo.[26]

[22] *Diario de los Debates*, t. I, núm. 12, 1 de diciembre de 1916, pp. 261-262.

[23] Para las discusiones sobre el Artículo tercero véase *El Diario de Debates del Constituyente*, y para diversas interpretaciones, Palavicini, 1938; y más recientemente, Carpizo, 1973; Cumberland, 1980; Vaughn, 1982; Ulloa, 1983; Loaeza, 1988, y Arce, 1987.

[24] *Diario de los Debates*, t. I, núm. 12, 1 de diciembre de 1916, p. 341.

[25] *Ibid.*, p. 367.

[26] Los "conservadores" insistieron repetidamente en dejar claro que eran también anticlericales. Palavicini expresaba: "quiero confesar que todos [...] queremos combatir de un

Los conservadores insistían en la libertad individual irrestricta y se oponían al laicismo que limitaba la enseñanza. Luis Manuel Rojas, Macías y Palavicini, entre muchos otros, defendían el derecho de los padres para escoger las escuelas de sus hijos con el argumento de que cualquier restricción atentaba contra las garantías individuales. Había consenso favorable en cuanto a la necesidad de eliminar al clero de la enseñanza, pero no en las vías para lograrlo. Para los conservadores, en palabras de Cravioto: "el triunfo liberal sobre la enseñanza religiosa no está en aplastarla con leyes excesivas que sólo producirá reacciones desastrosas [...] sino en combatirlo en su terreno mismo, multiplicando las escuelas nuestras".[27]

Para los radicales, la libertad individual tenía por límite la libertad de los demás; estaban a favor de que el Estado restringiera el libre ejercicio de un derecho natural como la educación, "cuando tenía mal efecto en la sociedad y obstruía su desarrollo".

Macías, el más enardecido de los defensores de la libertad de enseñanza, argumentaba que la comisión "decapitaba" al pueblo al quitarle uno de sus mayores derechos que era el de enseñar.[28] Estaba de acuerdo con la eliminación del clero en el que veía "un poder dictatorial" y un enemigo del progreso, pero no a costa de "la libertad de la conciencia humana". Hacía ver que la verdadera educación religiosa se daba en el hogar y no en la escuela.[29]

Palavicini impugnó este dictamen, antes que nada por ser "un incomprensible embrollo de cosas contradictorias" que de entrada aprobaba la libertad y acto seguido la negaba, al imponerle tantas restricciones. El problema medular era decidir si se iban a conservar las garantías individuales o a modificar por completo el credo liberal que había sido "su bandera". Reiteraba su propio espíritu anticlerical ("todos combatimos al clero y deseamos combartirlo"), pero estaba convencido de que había que salvaguardar "una de las más esenciales garantías del hombre", la libertad de conciencia.

Palavicini consideraba inadmisible que se prohibiera a miembros de corporaciones religiosas impartir clases: "modificación absurda y monstruosa que un individuo, por el solo hecho de pertenecer a la Congregación de

---

modo práctico, preciso y enérgico al clero en todas sus fortificaciones". *Diario de los Debates*, t. I, núm. 26, 14 de diciembre de 1916, p. 478.

[27] *Diario de los Debates*, t. I, núm. 25, 13 de diciembre de 1916, p. 450.

[28] Si se "decapitaba" a éste, en su opinión, también había que guillotinar a la prensa y temer el derecho de reunión, porque propiciarían doctrinas subversivas. "Con el mismo derecho" añadía, "vendrá la Comisión a decirnos que es preciso quitar al pueblo todas sus libertades".

[29] Llamaba la atención sobre el hecho de que ni 10% de las mismas escuelas católicas estaba en manos de los clérigos, sino de maestros mal pagados que seguirían su obra a pesar de la Constitución. A su manera de ver, lo que el gobierno debería hacer era cuidar y vigilar las escuelas privadas y hacer que se respetaran las leyes.

María Santísima, o de la Virgen de Guadalupe, no pudiera enseñar francés o inglés".[30] En su intervención afloró también el temor a "la amenaza yanki", y a las infiltraciones protestantes (en clubes deportivos y la YMCA), y la incorporación de sus ministros a los establecimientos oficiales, "disfrazados de revolucionarios radicales", como el caso de Andrés Osuna, director general de Educación.

Los conservadores argumentaban que "si en las sociedades modernas el padre tiene obligación de mantener al hijo y el derecho de instruirlo, nadie puede discutirle que escoja alimentos, vestidos, maestros y enseñanza". Muchos de ellos coincidían en que se exageraba el peligro de las escuelas clericales. Apenas había 580 de éstas con 43 720 alumnos, en contraste con las gubernamentales: 9 620 con 666 723 estudiantes.[31]

Los integrantes de la Comisión Dictaminadora —radicales de la Convención—, defendían por su parte la intervención del Estado para limitar un derecho natural en bien de la sociedad. La educación era un importante instrumento ideológico en manos de la Iglesia, del que había que despojarla en aras de la unidad nacional.[32] Sólo el Estado podría asegurar "el desarrollo armónico y equilibrado que incluyera a todas las clases dentro de una legislación protectora".[33] El diputado Luis G. Monzón señalaba que la libertad de enseñanza dejaba abierta la puerta para que el clero, "con sus ideas rancias y retrospectivas", formara hombres fanáticos e insanos y propiciara "otras contiendas que ensangrentarán de nuevo a la patria, que la arruinarán y quizás la llevarán a la pérdida total de su nacionalidad". Monzón sugería que se sustituyera el término "laico, mañosamente empleado en el siglo XIX, por el de 'racional' para expresar el espíritu de enseñanza en este siglo".[34] Para los radicales, asociar religión y educación "era asociar error y verdad". Uno a uno se pronunciaban en contra de deformar la endeble mente infantil y de "imbuirle patrañas", y defendían una educación basada "en principios saludables de verdad y ciencia y no en sofismas abstractos, en

[30] *Diario de los Debates*, t. I, núm. 26, 14 de diciembre de 1916, p. 478.

[31] Para reforzar este argumento se preguntó al director general de instrucción de Coahuila, el maestro Rodríguez González, si en Saltillo se temía a la competencia de las escuelas católicas, a lo que éste contestó: "No hay ninguna señor", *Diario de los Debates*, t. I, núm. 26, 14 de diciembre de 1916, p. 479.

[32] Según ellos, las escuelas católicas habían adoctrinado a generaciones de jóvenes contra el credo liberal: "¿Quién no conoce toda la inquina, todo el odio, toda la aversión, toda la desconfianza que se hace nacer en las escuelas religiosas para nuestras instituciones?".

[33] Véase la intervención del diputado Ramón Rosas, *Diario de los Debates*, t. I, núm. 25, 13 de diciembre de 1916, p. 445.

[34] El diputado González Torres también propuso el vocablo "racional" argumentando que se pretendía "evitar que se inculque en los cerebros de los niños cuando están incapacitados para seleccionar lo que es bueno y lo que es malo, ideas absurdas y cuanto no está demostrado científicamente", *Diario de los Debates*, t. I, núm. 28, 16 de diciembre de 1916, p. 520.

doctrinas ilegibles y mentiras insondables".[35] No faltó quien afirmara que "la educación religiosa era contraria al desarrollo moral de la sociedad y que el Estado debía prescribir la educación laica hasta que el niño tuviera edad para poder distinguir la verdad del error".[36] Francisco J. Mújica, presidente de la comisión, justificó el dictamen argumentado que: "la Comisión vio que no estaba en el proyecto todo el radicalismo que necesitaba la Constitución para salvar al país [...] vio un peligro porque se entregaba el derecho del hombre al clero, y algo más sagrado, la conciencia inerme del adolescente" Finalizaba: "[...] puede que ni los mismo padres tengan derecho a imponer a sus hijos creencias determinadas"[37] Concluía que la libertad de enseñanza era un atentado a la libertad del niño.

Para algunos estudiosos lo que se debatía fundamentalmente en el Constituyente era la definición del concepto mismo de "libertad"; para otros, el papel del Estado y su derecho a intervenir en ciertas áreas sociales a favor del bien común. Según Soledad Loaeza:

> [...] quienes impugnaban la libertad de enseñanza no pretendían que el Estado dominara la sociedad, ni siquiera que se unificara la enseñanza, sino arrebatarle definitivamente a la Iglesia católica una de sus armas fundamentales de poder, la educación.[38]

El problema parecía irresoluble pero las partes decidieron encontrarse a la mitad del camino. Después de tan enconada y apasionada oposición, los conservadores aceptaron con relativa facilidad que el laicismo se extendiera obligatoriamente a las escuelas particulares. Mújica, en nombre de la Comisión, a su vez, aceptó eliminar la restricción que tanto había enardecido a Palavicini: prohibir a los miembros de una congregación religiosa enseñar. El nuevo texto fue discutido otra vez y presentado así:

> La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación lo mismo que la enseñanza elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

[35] Véase la opinión del diputado Jesús López Lira, *Diario de los Debates*, t. I, núm. 25, 13 de diciembre de 1916, p. 452. Román Rosas y Reyes, por su parte no escatimó insultos para referirse a los clérigos a los que llama "inquisidores terribles de la conciencia humana, inmundos y falaces murciélagos, asquerosos pulpos que han absorbido para sí no sólo la riqueza, no sólo la fé, no sólo el sentir sino también la luz [...] y la verdad", *Diario de los Debates*, t. I, núm. 26, 14 de diciembre de 1916, p. 467.

[36] "No podemos nosotros los liberales entregar a la niñez para que el clero deforme su cerebro porque no está en condiciones de defenderse de cualquier impresión que perdure eternamente", *Diario de los Debates*, t. I, núm. 28, 16 de diciembre de 1916, p. 517.

[37] *Diario de los Debates*, t. I, núm. 26, 14 de diciembre de 1916, p. 486.

[38] Loaeza, 1989, p. 67. Arce opina que la solución radicaba en encontrar una fórmula conciliatoria que aceptara el intervencionismo estatal sin que éste afectara el principio de la libertad de enseñanza, véase Arce, 1987, pp. 141-157.

Ninguna corporación religiosa ni ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.[39]

Los conservadores, encabezados por Palavicini, volvieron a la carga exigiendo que las restricciones al clero no estuvieran dentro del Artículo tercero sino en algún otro, como el 27, "donde no causará prejuicios" y donde no rompieran la "disciplina científica" de la Constitución. Obviamente temían la reacción pública en un momento en que se necesitaba fortalecer al Estado. Argumentaban también que el nuevo proyecto cambiaba totalmente la propuesta del primer jefe, lo que algunos interpretaban como una maniobra política y otros como un capricho de la comisión. Esta vez sus objeciones fueron desoídas. Sus oponentes se quejaron de que "los señores abogados han formado en nuestra cabeza una maraña imposible al tratar de demostrar unos que sí y otros que no cabe en el artículo tercero sino en el 27 o en el 129 la restricción que venimos tratando".[40] El Artículo finalmente fue aprobado por 99 votos contra 58.

Por decisión unánime, el Artículo tercero no incluiría ninguna limitación a las garantías individuales. La obligatoriedad de la enseñanza pasó al Artículo 31:

Son obligaciones de todo mexicano hacer que sus hijos o pupilos menores de quince años concurran a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación primaria elemental y militar durante el tiempo que marque la ley de instrucción pública en cada estado.[41]

Si bien el Artículo tercero de la Constitución consagraba la intervención del Estado en el ámbito educativo, no definía con exactitud los campos de acción del gobierno federal y de los estados. La fracción XXVII del Artículo 73 facultaba al Congreso a establecer escuelas profesionales y otras instituciones de cultura superior sostenidas por los particulares, pero puntualizaba "que esas facultades no eran exclusivas de la Federación". Por lo tanto, según Pablo Latapí, "la concurrencia entre los órdenes federal y local era tácita, al no otorgarse explícitamente [facultades educativas] a ninguno de los dos".[42]

[39] *Diario de los Debates*, t. I, núm. 28, 16 de diciembre de 1916, p. 499.
[40] *Ibid.*, p. 522.
[41] Citado por Ulloa, 1983, p. 468.
[42] Latapí, 1995, p. 25.

El Artículo 123 condensó las leyes estatales sobre la educación de los trabajadores y les dio rango constitucional y dimensión nacional. En su fracción XII estableció la obligación de las negociaciones agrícolas, mineras o de otra índole de establecer las escuelas necesarias para la comunidad.[43]

EL TRIUNFO DE CARRANZA: LA DESCENTRALIZACIÓN

Ninguna de las partes quedó totalmente satisfecha con el texto final del Artículo tercero. A los pocos meses, Carranza mismo mandó una nueva propuesta, que fue desoída, sugiriendo volver a adoptar la libertad de enseñanza. Sin embargo, el primer jefe se había anotado un triunfo: el Artículo 14 transitorio suprimió la Secretaría de Instrucción Pública. La ley de las secretarías de Estado del 13 de abril de 1917 en sus artículos 16 y 17 estipulaba que las escuelas de primaria elemental y superior, así como las escuelas a cargo de la Dirección General de Educación Técnica, la preparatoria y las escuelas normales dependerían de los ayuntamientos. Esta medida reforzó el decreto de Veracruz de diciembre de 1914, por el cual la autoridad municipal "impulsaría el desarrollo y funcionamiento de la enseñanza primaria en cada una de las regiones de la República".[44]

De esta manera, Carranza devolvió a los ayuntamientos su poder tradicional, medida que, sin duda, fue un obstáculo para la conformación de un sistema de educación nacional, y ha sido condenada por la historia sin que se hayan evaluado todos sus aspectos. No se sabe con exactitud cuales estados acataron esta disposición, pero se puede afirmar que algunos tuvieron que dar marcha atrás en un camino, sobre el que, según ellos, ya llevaban un buen trecho andado.

Desde el porfiriato, como hemos visto, las autoridades estatales habían tomado paulatinamente las riendas de la educación o, por lo menos, restado funciones y responsabilidades a los municipios. Salvo muy pocas excepciones, como fue el caso de Coahuila, los ayuntamientos habían sido despojados de su capacidad económica y política para ocuparse de este ramo. Durante los años de lucha armada, en parte debido a la presión popular,

[43] El texto completo decía así: "En toda negociación agrícola, industrial, minera o de cualquier otra clase de trabajo, los patrones están obligados a proporcionar a los trabajadores habitaciones cómodas e higiénicas por las que podrán cobrar rentas que no excederán del medio por ciento mensual del valor catastral de las fincas. Igualmente deberán establecer escuelas, enfermerías y demás servicios necesarios a la comunidad. Si las negociaciones estuvieran situadas dentro de la población y ocuparen un número de trabajadores mayor de 100 tendrán la primera de las obligaciones mencionadas". *Memoria*, t. I, 1933, p. 29.

[44] Loaeza sugiere como posible causa de la supresión de la SIPBA el que la descentralización contrarrestaría los efectos del Artículo tercero, véase Loaeza, 1989, p. 76.

aumentó el interés de varios gobernadores revolucionarios por controlar la educación. Por ejemplo, sólo un año antes de la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), la Dirección General de Educación de Chiapas había decidido independizar la educación de "influencias extrañas" como la de los presidentes municipales, "que habían estado dictando, en algunos municipios del estado, disposiciones relativas a la instrucción pública, sin basarlas en ningún conocimiento pedagógico". La dirección resolvió que:

> [...] en los exámenes finales que estaban a punto de comenzar no tendrán ingerencia alguna ni los presidentes municipales ni autoridades ajenas a la educación como en años anteriores pues los jurados estarán integrados únicamente por profesores.

Por decreto, a partir de febrero de 1916 los ayuntamientos quedaron desligados de la educación y de ahí en adelante el gobierno estatal asumiría la responsabilidad de formular los programas educativos, designar maestros y pagarles sus sueldos, lo que terminaba con una antigua práctica.[45] Sin embargo, apenas un año después, siguiendo las disposiciones de Carranza, las autoridades gubernamentales tuvieron que retractarse.

En algunos estados, a raíz del nuevo decreto de abril de 1917, la enseñanza elemental regresó parcialmente a manos de los ayuntamientos. Para varios gobernadores la educación significaba un coto de poder al que no estaban dispuestos a renunciar. En Oaxaca, el gobierno se reservó la parte técnica, pretextando que así se conservaría "[...] la uniformidad del plan educativo, en vista de que los ayuntamientos están en su mayoría integrados por personas casi analfabetas, que no tendrían inconveniente en dejar la instrucción abandonada, máxime cuando ellos tendrían que hacer los gastos que la enseñanza demandara". Los funcionarios alegaban que ni moral ni intelectualmente podía dejarse este aspecto en manos de la dirección de los ayuntamientos, "[...] pues deconociendo el tecnicismo pedagógico no sabría dar valor a la educación que reclama la juventud dadas las circunstancias especiales de nuestro país". El gobernador, sin base alguna que lo legitimara, se autoconfirió, por conducto del Departamento de Instrucción Pública, el poder de hacer la selección de programas y personal para "la mejor orientación de la educación popular". Esta disposición, que según las autoridades fue "torcidamente interpretada y no comprendida por el ayuntamiento de la ciudad de Oaxaca", causó serias dificultades entre ambas instancias políticas. El ayuntamiento, que desaprobaba la actitud del

[45] *El Universal*, 19 de noviembre de 1916.

gobierno estatal, intentó que éste sostuviera las escuelas elementales de la capital o bien que se le asignaran los impuestos correspondientes a los bienes raíces rústicos y urbanos. Después de largos trámites, se autorizó al ayuntamiento a cobrar por concepto de impuestos la proporción tres por millar sobre tales propiedades dentro de su jurisdicción.[46]

El gobierno estatal de Oaxaca continuó sosteniendo algunas escuelas —18 de instrucción primaria elemental y superior—, pero los ayuntamientos sostenían la mayoría: 190 de instrucción primaria y 88 rudimentarias.

Otros gobernadores siguieron la misma política de apoyar económicamente a los ayuntamientos y controlar el aspecto pedagógico, vigilado o coordinado por una dirección general, establecida para este fin, por una academia pedagógica o por un cuerpo de inspectores. En Puebla, el ejecutivo dio órdenes a los recaudadores de rentas para que suministraran a los ayuntamientos, en calidad de préstamos, las cantidades que necesitaran para pagar los sueldos de los empleados en el ramo de instrucción, mientras se regularizaban las contribuciones municipales.[47] No se sabe si esto se llevó a la práctica.

Los efectos negativos de la supresión de la SIPBA no tardaron en hacerse sentir, tanto en el Distrito Federal como en otras entidades. Asumir la responsabilidad de la educación fue una carga para los ayuntamientos que carecían de fondos. Muchos, como ya se dijo, reclamaron un subsidio a los gobiernos estatales. Los maestros, como había sucedido durante el porfiriato, quedaron sometidos a las presiones de los jefes políticos. El número de escuelas disminuyó considerablemente. Osuna, entusiasta simpatizante de la descentralización y por entonces gobernador provisional de Tamaulipas, reconoció que más de la tercera parte de los municipios del estado no estaba en condiciones de establecer escuelas, tanto por "falta de seguridades" como por falta de fondos. Otros estados, como Sonora, no devolvieron a los municipios el control de la educación. Según estadísticas oficiales, en donde se siguió el ejemplo del centro, la cantidad de escuelas disminuyó considerablemente. En Durango, sólo 97 de las 277 primarias continuaron abiertas; en Tlaxcala, la situación era aún peor, pues para finales de la década sólo 15% de la población en edad escolar asistía a la escuela, y en Puebla, no obstante las medidas antes señaladas, hacia finales de la década sólo 17 de los 197 municipios sostenían escuelas.[48] No se entiende por qué, si las

[46] El gobernador Juan Jiménez Méndez señalaba que hasta la fecha de su informe (1919), no se había hecho efectivo el cobro, lo que comprobaba que no lo necesitaban. *Informe Oaxaca,* 1917-1919.

[47] *Informe Puebla,* 1917, p. 22.

[48] Citado por Vaughn, 1982, pp. 219-220. El dato sobre Puebla proviene de Torres Quintero, 1925, p. 86.

escuelas sólo habían estado en manos de los gobiernos estatales durante un corto periodo, el devolverlas a los municipios tuvo consecuencias tan lamentables. Una posible explicación es que la lucha revolucionaria y la falta de apoyo de los gobiernos locales llevaron a los ayuntamientos, ya de por sí debilitados, a una penuria extrema.

La Secretaría de Instrucción Pública quedó fragmentada en varios departamentos. Carranza, que había ofrecido su apoyo a los municipios, reconoció en su informe de 1919 que la pobreza de los ayuntamientos había obligado a la federación a contribuir con el pago a los profesores y a aumentar los ingresos de los ayuntamientos con recaudaciones obtenidas del ramo del pulque. Sin embargo, a éstos les fue imposible sostener las escuelas existentes. En sólo cuatro meses fueron clausuradas 191, de las cuales 101 pertenecían a la municipalidad de México. El gobierno recurrió a la iniciativa privada para que estableciera centros educativos. Pero Carranza se ufanaba de haber fundado, para suplir las clausuradas, dos escuelas superiores y un jardín de niños.

Los maestros de todo el país, pero sobre todo los del Distrito Federal, se quejaban de que se les reducían salarios o se les pagaba con "irregularidad desesperante", se les adeudaban fuertes sumas, "se les hacía fallecer de hambre" y se les negaba material para la enseñanza. Una consecuencia de toda esta situación fue la gran huelga de maestros de la ciudad de México en 1919, como protesta por las injustas condiciones de trabajo.

Los problemas de la capital se repetían en los estados. La Dirección General proponía maestros que los ayuntamientos sustituían arbitrariamente con personas incompetentes; sus disposiciones no eran acatadas, las instrucciones técnicas eran contrariadas por las administrativas y los ayuntamientos tomaban decisiones tardías. Un maestro se lamentaba de que "no supieron seleccionar al personal, no tomaron en cuenta el escalafón, no se preocuparon por emularlo, no pagaron puntualmente los sueldos, no han proporcionado los elementos necesarios para la enseñanza, no han podido dar material adecuado". Y concluía: "queda demostrado por razones políticas, que el ayuntamiento es fruto de un partido político y siempre tendrá que seguir la orientación que le haya marcado el programa del partido".[49] Todas estas deficiencias, que se atribuían a los ayuntamientos, existían independientemente de quién tuviera el control de las escuelas. Los gobiernos centrales no necesariamente habían desempeñado un mejor papel.

La supresión de la Secretaría de Instrucción Pública hizo evidente el despojo de que habían sido víctimas los ayuntamientos por parte de los gobiernos estatales, que trataban de fortalecerse a sus expensas. La educación fue un punto más de conflicto entre ambos poderes. En esta querella,

[49] Baca Calderón, México, 1918, AHFPEC-FT, Fondo Obregón, exp. 6, f. 87.

escuelas, maestros y alumnos resultaron severamente dañados. De aquí habían de asirse poco tiempo después quienes estaban a favor de la federalización de la enseñanza y de la creación de un organismo educativo con jurisdicción nacional.

Los cambios legislativos tuvieron repercusiones a largo y a corto plazos y la inconformidad con el Artículo tercero se extendía a varios grupos. Hubo, sobre todo, desacuerdo con el término "laico", que para unos era un atentado a la libertad, y para otros era tibio, ambiguo y carente de contenido "revolucionario". Varios sectores sociales que resultaron afectados con la reforma: autoridades y ministros de culto; padres de familia, maestros, educadores, estudiantes y hasta organizaciones obreras, permanecieron en guardia, listos para aprovechar la menor coyuntura.

Segunda Parte

LA RECONSTRUCCIÓN, 1920-1924

LA RECONSTRUCCIÓN EDUCATIVA

La pacificación

El asesinato de Carranza dejó libre el escenario político a la dinastía sonorense, que conservó el poder más de una década. Adolfo de la Huerta, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles emprendieron la tarea de volver a poner en pie al país, devastado a causa de diez años de guerra civil. Para lograr la meta de reconstruir al Estado había que garantizar la legitimidad y la estabilidad del gobierno mediante el apoyo de las clases populares. Los gobiernos de Obregón y Calles, hombres fuertes de esta década, tuvieron rasgos distintivos pero también características comunes. Entre estas últimas figura el impulso extraordinario que ambos dieron a la educación y en particular a la rural. Esta acción contrastó con la debilidad del reparto agrario y con las tibias reivindicaciones de carácter social. Es ya un lugar común que la educación popular fue usada en parte para compensar la ausencia de otras medidas radicales, y que representó uno de los elementos del carácter corporativista del Estado posrevolucionario. Con el interinato de Adolfo de la Huerta (24 de mayo a 30 de noviembre de 1920), el primero de los sonorenses en la presidencia, comenzó una nueva era de "paz". Su labor conciliadora allanó el camino a Obregón. En sólo seis meses logró congregar a diversos elementos revolucionarios alrededor del grupo en el poder. Hábilmente manejó a las figuras clave del momento y pacificó a grupos como los yaquis y a numerosas gavillas que aún estaban levantadas en armas.[1]

De la Huerta aceleró el reparto agrario entre los zapatistas, con lo que aseguró la lealtad de varios caciques. Algunos decretos, como la Ley de Tierras Ociosas promulgada el 28 de junio, le dieron un gran ascendiente sobre el campesinado. También mejoró las relaciones con los trabajadores; cesaron las represiones y algunos de los líderes del movimiento obrero ocuparon puestos de importancia en el gobierno.[2]

En diciembre de 1920 pasó la estafeta a Álvaro Obregón, el jefe militar de mayor prestigio en la República, quien asumió la presidencia de un país

[1] A Pancho Villa le concedió una colonia agrícola y tierras y dinero para sus tropas. A los jefes zapatistas aún en armas, les otorgó el grado de "divisionarios", incorporando el Ejército Libertador del Sur al nacional como "División del Sur".

[2] Para conocer la actuación de De la Huerta como presidente interino, véase Matute, 1988, pp. 135-170.

severamente dañado por la guerra civil. El revolucionario estaba convencido de que inauguraba una nueva etapa histórica, la de la reconstrucción nacional.[3]

Obregón continuó con la restauración del fragmentado poder central y con la tarea de crear una amplia base de apoyo entre los trabajadores mediante la atención a sus demandas. El sonorense afirmaba que deseaba lograr el equilibrio social. Además de mejorar económicamente a las clases trabajadoras, prometía dar facilidades y "seguridades" a los "hombres de capital" para desarrollar la riqueza nacional. Su ideal era un Estado tutelar que reuniera a empresarios y trabajadores "en un concierto armonioso a la reconstrucción nacional".[4]

Con frecuencia el presidente reconoció públicamente la trascendencia del problema agrario pero fue renuente a un reparto en gran escala que pudiera destruir la estructura rural. Su experiencia como pequeño propietario y como próspero empresario agrícola lo había convencido de que el reemplazo de los grandes latifundios por la pequeña propiedad debía ser gradual. Solía decir: "no creo de ninguna manera que se deba recurrir al fraccionamiento de propiedades para dotar de ellas a los pequeños agricultores antes de que se haya logrado el desarrollo evolutivo de la pequeña propiedad".[5] En su opinión, adjudicando un pedazo de tierra sólo a quien estuviera capacitado para cultivarla, se evitaría un desequilibrio económico.

Para consolidar un gobierno fuerte, construir una nación moderna, alcanzar sus metas reformistas en el campo y lograr el apoyo de los trabajadores, la educación escolar habría de desempeñar un papel fundamental. Obregón consideraba que instruir al pueblo, "un ideal que debe de vivir dentro de nosotros tanto como el agrario", era esencial para resolver un sinnúmero de problemas, entre ellos el de la tierra.[6] A su manera de ver, la

[3] A poco de asumir la presidencia expresó: "A las grandes enfermedades siguen grandes convalescencias y después de la lucha que hemos venido sosteniendo durante diez años para alcanzar nuestros derechos cívicos es natural que estemos iniciando el periodo de convalescencia nacional donde vamos a demostrar al mundo o que somos capaces de reconstruir la patria que hemos semidestruido para encauzarla por nuevos senderos, o que tan solo somos capaces de destruir y no de reconstruir el país del futuro", Hall, 1981, p. 231.

[4] Bassols, 1967, p. 156.

[5] Bassols, 1967. Desde muy joven mostró un propósito pertinaz de llegar a ser propietario agrícola. Comenzó con un pequeño lote de media hectárea, y llegó a tener 3 500 y 1 500 peones. Siempre mostró un carácter notablemente emprendedor. Es bien conocido que se convirtió en un próspero empresario agrícola.

[6] El presidente opinaba: "Si ahorita damos a un trabajador del campo cuatro o cinco hectáreas de terreno para que satisfaga sus necesidades, él se dedicará a cultivarlas [...] pero si logramos educar a sus hijos como es nuestro anhelo, si sus hijos han logrado obtener una educación mediana, ninguno pensará en abandonar los centros donde se desarrolla su inteligencia y su acción para volver al antiguo hogar a dedicarse a cultivar las cinco hectáreas porque le producen mucho menos de lo que le produce una vida de actividad y de inteligencia a un hombre medianamente culto en cualesquiera otros centros".

tarea del educador era despertar las capacidades intelectuales y morales de los mexicanos que permanecían adormecidas a causa de numerosos prejuicios y supersticiones. Igual que muchos pensadores liberales y que el propio Vasconcelos, atribuía los males que aquejaban a la nación a la ignorancia, que debía combatirse con gran energía.[7]

Esta actitud de Obregón es difícil de comprender. La falta de recursos de su familia le impidió asistir a la escuela; era autodidacta y creció en estrecho contacto con los indios yaquis. Ejerció todo tipo de trabajos: profesor, vendedor, inventor, y convivió con desposeídos y marginados. No obstante, fue renuente a cambios estructurales y aseguraba que estaba convencido de que la falta de instrucción era el origen de la miseria y de que la educación era una tarea redentora.[8]

Como presidente municipal de Huatabampo mostró un gran interés por las obras sociales. Aumentó el impuesto sobre cantinas y disminuyó el de los canales de riego. Destinó la mitad de su presupuesto a la educación pública y a las mejoras materiales. Para noviembre de 1911 había abierto siete escuelas rurales en los municipios y dos más en Huatabampo y había presionado al gobierno del estado para que le enviara profesores y libros y aumentara el subsidio a las escuelas rurales.[9] No es de extrañar que la educación popular y sobre todo la extensión de la primaria fueran metas prioritarias durante su gestión presidencial.

La paz y el restablecimiento del orden estimularon el progreso. Para reactivar la economía, Obregón trató de conservar el clima de confianza inaugurado por su predecesor, evitando cualquier política radical que despertara inquietudes.[10] Los avances fueron evidentes, la actividad minera se normalizó y volvió a colocarse a la vanguardia de las industrias de exportación. La producción petrolera creció espectacularmente, la manufacturera renació, la agrícola aumentó con lentitud. Sin embargo, fue en el campo de la educación donde los adelantos fueron más sorprendentes.

LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DEL PUEBLO

La tregua iniciada por De la Huerta permitió poner en marcha el tan anhelado proyecto de crear un sistema de educación nacional. El primer paso fue el nombramiento de José Vasconcelos como jefe del Departamento

[7] Dillon, 1956, p. 229.
[8] Hall, 1985, p. 31.
[9] Hall, 1985, p. 33.
[10] Véase Meyer, 1976, pp. 115-118.

Universitario y de Bellas Artes, cargo que lo convertía en rector de la Universidad.[11]

Esta designación tuvo una gran trascendencia. El brillante intelectual aprovechó la coyuntura. La universidad se había convertido, durante el régimen delahuertista, en un organismo centralizador de muchos de los planteles del Distrito Federal que dependían del gobierno: las escuelas primarias, la Dirección de Educación Publica, la Escuela Nacional Preparatoria, el Internado Nacional, las escuelas normales y las de enseñanza técnica. Las consecuencias de la supresión de la SIPBA inclinaban cada vez más a la opinión pública en favor de una institución que dictara las pautas de la educación nacional. Por otro lado, el alarmante índice de analfabetismo (80% de la población), reclamaba una atención inmediata; para el presidente, resolver este problema era dar un paso decisivo en la consolidación del país, por lo que no titubeó en apoyar a Vasconcelos.

El flamante rector tenía una larga trayectoria de vida intelectual marcada por grandes influencias. Uno de sus biógrafos, Claude Fell, señala tres principales: la obra de Justo Sierra, el debate antipositivista que se dio en el seno del Ateneo de la Juventud, y la reforma de la educación soviética que se desarrollaba a partir de 1918 impulsada por Lenin, Gorki, Anatole France y Lunacharsky.[12] Su enriquecedora experiencia en la Universidad Popular, su breve desempeño como ministro de Instrucción Pública en el efímero gobierno de Eulalio Gutiérrez, y su contacto con organizaciones campesinas fueron determinantes para la configuración del papel que desempeñó en la rectoría.

Vasconcelos había sido uno de los integrantes del grupo de jóvenes intelectuales que desde 1906 comenzó a impugnar el anquilosado sistema educativo del porfiriato. El Ateneo de la Juventud representó una alternativa de reformas. Uno de sus exponentes, Pedro Henríquez Ureña, definió sus metas:

> Las actividades de nuestro grupo no estaban ligadas a las de los grupos políticos y no había entrado en nuestros planes el asaltar las posiciones directivas en la educación pública para las cuales creíamos no tener edad suficiente. Sólo habíamos pensado hasta entonces en la renovación de las ideas [...] Habíamos roto una larga opresión [...] pero eramos pocos y no podíamos sustituir a los viejos maestros en todos los campos.[13]

[11] José Vasconcelos era integrante del Partido Nacional Agrarista que acababa de nacer, junto con Antonio Díaz Soto y Gama y Antonio Villarreal.

[12] Fell, 1989, pp. 661-662. El libro de Fell, *Los años del águila*, es el estudio más completo y exhaustivo que se ha hecho sobre la obra educativa de Vasconcelos.

[13] Citado por Córdova, 1989, p. 128.

Los ateneístas propiciaron una vuelta a los clásicos, a los valores humanistas y a las preocupaciones metafísicas relegadas por la filosofía positivista.

El nuevo cargo daba a Vasconcelos la posibilidad de revivir y poner en práctica ideas de juventud y repetir experiencias como la de la Universidad Popular que había hecho salir a los estudiantes preparatorianos y universitarios de los confines de las aulas y llegar hasta los centros de trabajo. Durante los primeros años de la lucha armada los ateneístas desarrollaron programas educativos para los obreros que, en su momento, fueron revolucionarios e incluían desde clases de economía, música, y literatura hasta cursos prácticos de pequeñas industrias y de higiene y medicina.[14] Pero sobre todo, desde la rectoría Vasconcelos convertía la universidad en la institución orientadora de la cultura nacional, poniendo a los "espíritus más eminentes" al servicio del país. Así interpretaba el anhelo de Justo Sierra, quien esperaba de la institución algo más que "un adoratorio en torno al cual se formase una casta de la ciencia cada vez más alejada de su función terrestre".[15]

El discurso de toma de posesión de Vasconcelos fue a la vez un "yo acuso", un programa de trabajo y una síntesis de su filosofía educativa. Al asumir la dirección de la universidad se erigió en un verdadero "rector" de la vida cultural y se atribuyó funciones que jurídicamente no eran estrictamente de su competencia: estaba ahí para echar a andar un proyecto de trabajo que ya tenía bien meditado. Le faltaron adjetivos para calificar lo que consideraba la "devastadora" acción de Carranza en el campo educativo y para censurar "la ley estúpida que destruyó la educación nacional hasta reducirla a una mezquina jefatura de Departamento".[16] La creación de un sistema de educación nacional, empresa en la que intentaba comprometer a los universitarios para hacerlos abandonar "su torre de marfil", demostraría que era posible "burlar" la constitución y hacer prevalecer la opinión pública.

Varios diarios capitalinos aplaudieron la energía del rector y le ofrecieron apoyo. Vasconcelos continuó su ataque contra lo que él consideraba el principal enemigo del pueblo, "la ignorancia", y preparó la creación de un nuevo ministerio de Educación Pública olvidándose de "conceder borlas". La educación superior pasó a un segundo plano.[17]

[14] Para la obra de la Universidad Popular véase *Boletín de la Universidad Popular Mexicana*, 1914-1916; Krauze, 1976, y recientemente, Quintanilla, tesis inédita.

[15] Sierra, 1948, vol. V, p. 448.

[16] Vasconcelos, 1950, pp. 8-12, véase "Discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad Nacional de México".

[17] *Idem.*

Cruzada contra la ignorancia

Pocos episodios en la historia de la educación han sido tan celebrados como la campaña para enseñar a leer y escribir a los 6 973 855 analfabetas de la República. Para algunos intelectuales fue "una aurora boreal" que iluminó al país.[18] A pesar de que, como se verá más adelante, no tuvo resultados cuantitativos importantes, fue imitada una y otra vez. Aunque la campaña de alfabetización ha sido ponderada en exceso, hay que reconocer que involucró a un amplio sector en la solución de un problema que se presentó como la raíz de todos los males: la falta de educación del pueblo.

Vasconcelos se comunicó con el público lector mediante circulares publicadas entre junio y noviembre de 1920 por la prensa capitalina en *El Heraldo, El Universal, Excelsior* y *El Nacional*, fundamentalmente, y reproducidas en el *Boletín de la Universidad*. Pintaba, con su vehemencia característica y con los más negros colores, el peligro que representaba "la ignorancia" popular. Los analfabetas eran un lastre para el avance de la nación, eran semibárbaros a quienes había que enseñar todo, desde cómo asearse hasta cómo emplear su tiempo libre, formarles "hábitos de trabajo", e inculcarles "veneración por la virtud, gusto por la belleza y esperanza de sus propias almas".[19]

El rector revivió y puso en práctica las ideas de Barreda y Justo Sierra sobre el Estado educador y formador de virtudes morales y cívicas. Hale comenta al respecto: "Cultivar a los alumnos, o inculcar en ellos un sentido de moralidad universal por medio del cual las inclinaciones altruistas o buenas remplazarían a las egoístas o morales, era un concepto contemporáneo".[20]

Alfabetización, educación, e instrucción eran para Vasconcelos conceptos estrechamente relacionados y a los que se refería de manera indistinta. Sus circulares hacían hincapié en la necesidad de impartir "una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja, y la potencia de cada cerebro que piensa". La educación debía ser económica ("necesitamos producir"), moral ("obrar rectamente") e intelectual

[18] Fell, 1989, por ejemplo, hace una verdadera crónica de la campaña. La sigue día a día. Véase pp. 23-45. Cosío Villegas, entonces joven preparatoriano, recordaba la "aurora boreal" que se apropió del país cuando Vasconcelos asumió la rectoría, véase Cosío Villegas, 1986, pp. 46-47.

[19] Vasconcelos, 1950, p. 12. Vasconcelos escribía: "La ignorancia de un ciudadano debilita a todo el pueblo y es una carga sobre todos y cada uno de nosotros; destruyamos pues la ignorancia y la miseria, nuestros verdaderos enemigos". *Boletín de la Universidad*, núm. 3, enero de 1921, pp. 23-25. *El Universal*, hacía eco de las afirmaciones del rector: "En México, quién no lo sabe, uno de los grandes y abrumadores obstáculos que han dificultado nuestra marcha hacia grandes destinos es la ignorancia en que ha yacido y yace la gran multitud integrada por las clases humildes", véase *El Universal*, 23 de julio, p. 3.

[20] Hale, 1991, pp. 371 y 383, y también Knight, 1989, p. 37.

("pensar"). Y su fin último era "formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás".[21] El vocabulario de Vasconcelos se impregnó gradualmente de sentido religioso: las palabras "servir", "misión", "bondad", "abnegación", "sacrificio", salpicaban una y otra vez su discurso. De la misma manera, la campaña "para combatir al enemigo", se contagió de su espiritualidad y se convirtió en una cruzada casi apostólica.

En realidad, Vasconcelos no creía que la educación por sí misma resolvería los problemas y en más de una ocasión se refirió a la necesidad más apremiante de alimentar al pueblo y remediar su situación económica. Sin embargo, públicamente mostró un exagerado optimismo sobre sus poderes: leer y escribir, repetía una y otra vez, volverían fuerte al pueblo y ello sería la base de la independencia nacional. Su "campaña alfabetizadora" copió muchas de las tácticas empleadas con éxito en Rusia y China, países con problemas similares a los de México y él mismo dijo haberse inspirado en las reformas que Gorki y Lunacharsky llevaban a cabo a partir de la Revolución de Octubre.[22] Todos los que "supieran algo" debían integrar el "Cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental", organización nacional que representaba un paso adelante en su meta de federalizar la enseñanza. Sólo se requería haber cursado hasta tercer año de primaria y leer y escribir el castellano. La necesidad hace comprensibles tan pocas exigencias en la ambiciosa tarea de impartir una educación integral y enseñar "la honradez con nosotros mismos, que es origen de la honradez social y culto de la verdad y el trabajo social" (para el rector, saber leer y escribir era sinónimo de poseer todas las virtudes). Los profesores honorarios recibían un diploma de la universidad, que los acreditaba ante sus alumnos y les daba preferencia para obtener empleo en todas las dependencias del gobierno.

La responsabilidad no se dejó totalmente en manos de voluntarios. Al presupuesto de la universidad de 2 218 168.75 pesos se aumentaron 551 000 anuales, para el sostenimiento de maestros alfabetizadores. No obstante la importancia de la campaña, en el primer año no se entrenó personal, ni hubo locales adecuados ni material didáctico. La única recomendación fue: "enseñar de una manera sencilla, clara, y directa la pronunciación y la

[21] Vasconcelos, 1950, p. 11.

[22] En sus memorias Vasconcelos asegura que él había formulado la ley que serviría de norma a la nueva Secretaría de Educación antes de que soñara con volver a ser ministro de Educación y mientras leía lo que estaba haciendo en Rusia Lunacharsky. Véase Vasconcelos, 1938, p. 25. Fell señala que Vasconcelos aprendió de los rusos técnicas de difusión cultural, la organización de festivales populares, las ediciones de gran tiraje a precios reducidos, la multiplicación de las bibliotecas, la sistematización de la alfabetización, la preservación y el desarrollo del patrimonio cultural. Véase Fell, 1988, pp. 661- 662.

escritura de las palabras y frases hasta que los alumnos se perfeccionen en la escritura y lectura".[23]

En la capital, la respuesta fue inmediata. Los voluntarios, jóvenes universitarios y preparatorianos, maestros de primaria, amas de casa y "señoritas de sociedad", "salieron a la calle" a buscar alumnos. Se ha hecho una leyenda de su tarea casi evangélica en fábricas, locales de mercados, domicilios particulares, patios de vecindad, carpas improvisadas y lotes baldíos, en los que enseñaban a leer usando los muros como pizarrones y cualquier tablón como pupitre.

La colaboración de los maestros normalistas ha sido menos ponderada, a pesar de que trabajaban con más eficiencia. Muchos de ellos como Luz Vera, prestigiada autora de un importante método de lectura y escritura en uso durante el gobierno de Calles, no sólo tuvo varios alumnos a su cargo sino que coordinaba a otros maestros. Los preparatorianos perdieron pronto su entusiasmo y con frecuencia abandonaban sus clases pretextando exámenes, salud precaria, exceso de trabajo. Del raquítico número de maestros registrados en la universidad, de agosto a diciembre de 1921 —162 en total—, una buena parte no concluyó su tarea.

Con los alumnos hubo poca comunicación; faltó hacer ver a los futuros alfabetizados la importancia de aprender a leer y escribir. Quizás por eso su respuesta fue menos entusiasta. Uno que otro maestro llegó a tener un nutrido grupo, pero la mayoría sólo tenía unos cuantos discípulos. A los 162 maestros citados, correspondieron, según informes de la universidad, 2 163 alumnos. Obreros, vendedores ambulantes, madres de familia y niños pequeños se reunían en un mismo local, lo que desalentaba a los adultos, sobre todo a los hombres, quienes se cohibían por su torpeza. Los pupitres infantiles los incomodaban; leer textos pueriles o corear el silabario los avergonzaba. Ante su resistencia a aprender a leer y escribir hubo que recurrir a señuelos como la enseñanza de algún oficio, o el de entregarles un obsequio.[24] Los grupos homogéneos, sobre todos los de obreros dentro de las fábricas, dieron mejores resultados.

Los improvisados maestros tenían a su vez que improvisar el material didáctico y echar mano, de acuerdo con las indicaciones de la universidad, de los textos en uso en las primarias o de cualquier otro que tuvieran a su

[23] "La campaña contra el analfabetismo", circular núm. 1, Vasconcelos, 1950, p. 26.

[24] Uno de los maestros escribía a la Universidad: "El bajo pueblo se niega a responder a cualquier esfuerzo nuestro pretextando que es domingo, día de descanso unos; otros que ya son grandes, que no tienen tiempo de lavarse, que no les dejan sus amos y además creen que nuestra labor lleva alguna finalidad política o contraria a su religión". *Boletín de la Universidad*, núm. 3, enero de 1921. No faltó quien informara que al invitar a un grupo de trabajadores a clase, salieron huyendo "quizás por temores que puedan tener estos ignorantes de que se les tienda una red para conducirlos a filas"; miedo por demás justificado si se recuerda que la leva había sido por años práctica usual para reclutar soldados.

alcance. Algunos maestros iluminados empleaban métodos innovadores como *La guía metodológica de la enseñanza de la escritura y la lectura* de Enrique Rébsamen, que trataba de "evitar el martirio de aprender a leer y a escribir y la amargura que producía el deletreo" o el popular *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero que introdujo el fonetismo imitando los ruidos y voces de la naturaleza. Pero los más forzaban a sus alumnos a deletrear el *El primer libro de lectura* de Luis Mantilla o *El silabario de San Miguel*.[25]

Otro método de gran uso fue "el global" de los maestros Ayala y Pons, conocido también, con algunas variaciones, como "natural", que presentaba desde el principio pensamientos completos relacionados con las actividades del niño. Todos estos textos carecían de interés para el alumno adulto, lo que sin duda contribuyó al poco éxito de la campaña. Un esfuerzo diferente fue *El tesoro del adulto* del profesor Juan Ruiz Gómez, publicado por la Librería de la viuda de Ch. Bouret en 1920, que no logró convencer a los maestros.[26]

Hubo alfabetizadores que inventaron sus propios métodos, lo que produjo un verdadero caos, remediado en parte por la publicación del *Libro nacional de lectura* y *El silabario* de Ignacio Ramírez por la SEP.

Inicialmente hubo poco contacto con los estados. La universidad les enviaba sólo informes aislados. Aguascalientes, Guerrero, Durango, Campeche, Yucatán, Oaxaca, Querétaro y Michoacán, respondieron al llamado del rector y nombraron inspectores para supervisar la campaña, pero la respuesta, en general, fue débil. En muchos casos los propios maestros enviaban a sus compañeros de provincia las circulares del rector; aquéllos la reproducían en los diarios locales.[27]

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la campaña perdió el carácter de cruzada apostólica. El Departamento de Campaña contra el Analfabetismo establecería centros escolares en los lugares de mayor población. Gracias a la dotación de un amplio presupuesto, se contrató a profesores, se editaron y distribuyeron materiales de alfabetización y de lectura y se incluyeron oficios y la instrucción básica para adultos. En el Distrito Federal y en algunas ciudades, se establecieron centros culturales, centros de "desanalfabetización" y escuelas nocturnas.

[25] El método de Rébsamen hasta la fecha es el que cuenta con mayor número de ediciones. Tuvo una gran aceptación en Veracruz y Yucatán.

[26] El autor lo llamó "método natural" por consistir en la memorización visual de unas cuantas frases, sin análisis ni síntesis.

[27] Un maestro reportaba: "[...]por lo que respecta a las circulares que el ciudadano Rector de la Universidad tuvo la fineza de remitirme, las distribuí entre varios amigos y compañeros a quienes indiqué la conveniencia de ponerse en comunicación con ese Departamento. Espero que en estos días un periódico local, *El Dictamen* publique estas circulares, *Boletín de la Universidad*, t. I, núm. 3, enero de 1921, p. 59.

Sin embargo, los informes iniciales de los primeros directores de esta nueva etapa de la campaña, Abraham Arellano, y Eulalia Guzmán, su sucesora, fueron desalentadores. Al decaer el entusiasmo de los voluntarios, se recurrió a maestros "móviles" o "ambulantes" que se diseminaron en el campo. El Ejército Infantil, integrado por estudiantes de cuarto a sexto años de primaria, buscaría sus propios alumnos y prepararía su material y textos para hacer más amena la clase.

La campaña de alfabetización apoyó a la "de disfrazar la miseria y la pobreza" y "sanear y hermosear la capital" para festejar el centenario de la consumación de la Independencia. Aurelio de los Reyes relata cómo en 1921

> [...] se inició el lavado del corazón de la metrópoli prácticamente con agua, cepillo y jabón. Se bañó a andrajosos y limosneros, se combatieron nidos infecciosos, se desratizaron y limpiaron barrios populares, se desterraron mendigos y vagabundos y se les obsequiaron trajes de kaki para sustituir los harapos.[28]

La SEP contribuyó con la creación de centros culturales en varios "lunares" de la metrópoli. Según el mismo autor, en la "terrible" colonia de la Bolsa "hubo que contratar 50 mulitas para acarrear las inmundicias porque los camiones de limpia no pudieron circular. Desaparecieron los cerros de tierra y porquería que obstruían las calles y que eran verdaderos escondites para los rateros".[29] Ahí se estableció el primer centro cultural, proyecto "piloto" de educación integral para niños y adultos, que rompía con la enseñanza rígida circunscrita al aula. Su éxito fue tan grande que no sólo atrajo a cerca de 1 200 alumnos sino que transformó a "niños indómitos que lanzaban piedras a los transeúntes", en entusiastas conferencistas que daban charlas a sus mismos padres sobre temas de la vida diaria. La escuela Francisco I. Madero, de la calle de Jardineros, contaba con una Casa del Analfabeta en donde se impartían cursos nocturnos de alfabetización y de oficios prácticos que incluían corte y confección y economía doméstica. El centro escolar ofrecía desayunos gratuitos a los niños, y a los vecinos un espacio para pasar sus ratos de ocio, cambiar impresiones, oir música y ver películas didácticas.[30] Una de sus responsabilidades era intentar formar en los vecinos hábitos de limpieza y organizar cuadrillas de aseo para suplir las deficiencias de los servicios públicos.

[28] De los Reyes, en prensa.
[29] *Idem.*
[30] *Idem.*

Hacia finales de 1923 funcionaban con éxito siete centros culturales en diferentes colonias proletarias de la ciudad.[31]

La Secretaría de Educación intentó "saldar su deuda con el adulto iletrado", mediante la fundación de numerosos centros de instrucción rudimentaria. En su primer informe de gobierno, Álvaro Obregón se refirió a 22 de ellos. En el Distrito Federal varios círculos de obreros abrieron escuelas nocturnas para enseñar las primeras letras e impartir "materias de utilidad para la clase trabajadora".[32] Cárceles, hospitales, iglesias protestantes y asociaciones privadas pusieron su grano de arena en la obra de educación popular.[33]

La opinión pública habló mucho de estas escuelas. Algunos periódicos como *Omega* opinaban que los recursos para la educación se canalizaran "a las clases rectoras"; *El Heraldo de México* afirmaba que los patrones "debían regocijarse" por la creación de centros para analfabetas, pues la educación del obrero aumentaba su eficiencia, depuraba su moral, aumentaba su iniciativa y lo convertía en consumidor al crearle necesidades. Un editorialista concluía irónico: "ya verán los industriales de la República cuánto les aprovecha llenar sus fábricas con expertos en vez de multitudes de analfabetas de que se han servido como inerte combustible para sus máquinas [...] el bien genuino siempre es provecho efectivo de todas las otras clases".[34]

Fuera de las ciudades los obstáculos se multiplicaban. Las escuelas carecían de mobiliario. Las más de las veces maestros y alumnos tenían que improvisar sus propios mesabancos o bien trabajar en el suelo. En poblados rurales las clases nocturnas eran alumbradas con velas, pues incluso la luz del petróleo era incosteable. Rara vez había material didáctico; escaseaban las pizarras y gises, papel y lápiz eran verdaderos lujos. La SEP enviaba toda clase de ayuda, desde lámparas de gasolina hasta jabón y creolina, pero había comunidades casi inaccesibles. Con frecuencia el material se transportaba a lomo de mula y tardaba tanto en llegar a su destino, que maestros y alumnos perdían el entusiasmo y "se desperdigaban". Los equívocos eran frecuentes: escuelas no electrificadas recibían focos, jacales con piso de

[31] Los siete centros que funcionaban hasta 1923 estaban situados en las colonias Morelos Jardines(de la Bolsa), Santa Julia, San Lázaro, Escuela de Tiro, La Ladrillera, Coyoacán, Ixtacalco y barrio de Zapotlán; en el Distrito Federal, la colonia del Rastro. Algunos tenían más de 1 700 alumnos. Véase *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 1, mayo de 1922, pp. 101-103.

[32] Algunas empresas industriales de la capital establecieron escuelas para sus trabajadores, entre ellas la Compañía de Tranvías y las fábricas La Montañesa en Coyoacán, La Abeja en San Ángel, la fábrica de cigarros El Buen Tono y la de hilados y tejidos La Carolina, a la que no sólo acudían obreros sino también amas de casa y sirvientas.

[33] Por ejemplo, los Caballeros de Colón sostuvieron veinte escuelas para adultos en el Distrito Federal, a las que asistían regularmente más de 3 000 alumnos, a la vez que emprendieron una cruzada contra el analfabetismo por medio de una publicación periódica. *Excelsior*, 2 de marzo de 1921.

[34] *El Heraldo*, 1 de marzo de 1920.

tierra, una buena dotación de jergas. Los detractores de Vasconcelos le dieron mucha publicidad a lo ocurrido en el poblado de El Venado, San Luis Potosí, donde los campesinos que solicitaron textos de alfabetización recibieron libros en francés.[35]

Maestros y alumnos, en un despligue de creatividad improvisaban enramadas para servir de aulas; papel y lápiz eran suplidos con varillas, ladrillos, bloques de arcilla o el simple suelo raso; tela ahulada, clavada al muro con espinas de maguey, fue por largo tiempo el mejor pizarrón.

Los maestros abandonaban a sus estudiantes a medio curso forzados por la irregularidad en sus pagos, por el exiguo salario o porque a menudo eran amedrentados por los políticos y autoridades locales. El simple hecho de que los trabajadores se reunieran despertaba sospechas. Un maestro escribió a Vasconcelos:

> Como unos cuantos políticos de profesión apoyados por el extinto ex gobernador [*sic*] nos hacían la contra de una manera franca volviendo todos los asuntos políticos a tal grado que nos hicieron una persecución tenaz y macabra. Más cuan supieron que la citada escuela era federal. Debido a esto lograron en parte su propósito porque el miedo de perder la vida hizo que todos los señores que tenían dispuesto estudiar lo evitaron para no exponerse.[36]

Los maestros no siempre estuvieron libres de culpa. En ocasiones se veían involucrados en alguna querella; por ejemplo, José Rivera fue atacado cuando "las fuerzas federales ametrallaron a los trabajadores que estaban alfabetizando por haber insultado gravemente a miembros de la Unión Minera de Trabajadores".[37]

Los terratenientes eran grandes enemigos de la campaña: prohibían las clases nocturnas, se rehusaban a prestar locales, cortaban la electricidad y el agua, amenazaban a sus trabajadores con despidos y hostigaban al maestro. Los campesinos, por su parte, con frecuencia se oponían a que sus hijos asistieran a clases porque perdían fuerza de trabajo. Los adultos justificaban su ausencia por los grandes trechos por recorrer, la fatiga o la inutilidad de la lecto-escritura en su vida diaria.

No faltaron, por supuesto, quienes a pesar del cansancio, las incomodidades y las largas caminatas, mostraran gran entusiasmo por aprender a leer y escribir. Una inspectora relataba cómo le conmovió ver que campesinos:

> [...] animados de la mejor buena voluntad, hacen sus labores sentados en el suelo teniendo sobre sus rodillas el papel y cómo en el pueblo de San Pedro

[35] AHSEP, exp. 12, leg. 7-5, f. 149.
[36] AHSEP, exp. 125, 1922.
[37] AHSEP, exp. 278, 1923.

Ahuacaltán una vela de parafina les sirve para cuatro y se prestan el lápiz unos con otros por carecer de recursos para proverse cada uno de los útiles que necesita.[38]

Entre septiembre de 1923 y septiembre de 1924 el presupuesto de la secretaría se redujo drásticamente de 52 362 913 a 25 593 347 pesos. Los centros quedaron dedicados exclusivamente a la enseñanza de la lectura y la escritura, y la campaña, circunscrita al Distrito Federal. Esto propició que los grupos que consideraban extravagantes las medidas adoptadas por Vasconcelos lanzaran fuertes críticas, como ésta, publicada en el diario *Omega*:

Se gastan muchos miles de pesos en que el propio señor Vasconcelos vaya a ponernos en ridículo en las repúblicas latinoamericanas del Continente. Se gasta en formar orfeones populares y en cambio se suprimen muchas escuelas primarias y se escatima el gasto de silabarios. La Secretaría de Educación Pública es como la Victoria de Samotracia: con alas y sin cabeza.

La campaña alfabetizadora que había despertado tantas expectativas terminó poco exitosa y sin haber disminuido significativamente el grado de analfabetismo. El presidente Álvaro Obregón, en su último informe de labores, se refirió a 52 000 alfabetizados durante su régimen, cifra insignificante comparada con los millones que existían en el país.

No obstante, se había dado un paso: el gobierno extendió su radio de acción, hizo sentir su presencia donde antes era desconocido e involucró a ciudadanos de toda la República en la resolución de un problema al que las autoridades concedían dimensiones catastróficas. Por otra parte, se hizo obvia la incompatibilidad del sistema escolar, formal o informal, con las necesidades de los trabajadores.

Una secretaría para todo el país

Durante la presidencia de Obregón, Vasconcelos y sus colaboradores siguieron contando con apoyo y un sustancioso presupuesto. Obregón destinó, en 1922, 9.3% del presupuesto total al ramo de educación, cifra que, gracias a un momento de efímera bonanza económica, alcanzaba 45 millones de pesos, "cuatro veces lo adjudicado por cualquier otra administración". Este presupuesto sólo se sostuvo dos años.[39]

[38] AHSEP, exp. 137, 1922. *Informe* de la inspectora Ignacia Anguiano.

[39] Ruiz, 1977, p. 56. En 1921 la producción de petróleo llegó a su punto más alto: 193.3 millones de barriles, cifra impresionante si se la compara con los 10 millones que se produjeron en 1910. Los impuestos a la producción y de exportación de petróleo suministraron en estos

La campaña de alfabetización era sólo el primer paso de una nueva etapa. La meta del nuevo rector era crear un organismo que rebasara la limitada jurisdicción de la extinta Secretaría de Instrucción Pública y que permitiera, mediante la federalización de la enseñanza, lograr la tan anhelada unidad educativa. En realidad se trataba de formalizar lo que la práctica había sancionado. Se había visto repetidas veces que durante el porfiriato los gobiernos de los estados generalmente adoptaban, por convicción, las pautas dictadas por la Secretaría de Instrucción ya que no tenían obligación legal de hacerlo.

El proceso requería de la modificación de la ley de secretarías de Estado, expedir la ley constitutiva de la nueva secretaría y, lo más difícil, enmendar el Artículo 14 transitorio que había suprimido la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Además, era necesario incluir en la fracción XXVII del artículo 73 la facultad del Congreso para legislar sobre educación pública en todo el país.

En su papel de secretario de Instrucción, con Eulalio Gutiérrez como presidente convencionista, Vasconcelos había dado los primeros pasos hacia la federalización, asesorado por el eminente educador Ezequiel Chávez, pero su efímero ejercicio del cargo impidió la realización de tal proyecto. Al asumir la rectoría, en 1920, encargó un nuevo proyecto a Chávez, mientras él mismo elaboraba otro. Según un estudioso del periodo, el plan del primero era complejo y se perdía en pormenores: "proponía una organización democrática de la educación mexicana pero sin definir sus enlaces en todo el país, ni ofrecer un perfil claro de la estructura de esa entidad llamada Secretaría de Educación Pública".[40] El proyecto de Vasconcelos, por el contrario, presentaba una imagen clara sobre la problemática educativa, planteaba objetivos definidos y proponía soluciones viables.

El rector envió al Congreso su proyecto de creación de la Secretaría de Educación en octubre de 1920, precedido por una propuesta de reformas a la Constitución. Hacía hincapié en la necesidad de la federalización de la educación pública, "desconocida y negada por un gobierno nefasto". Para Vasconcelos, federalizar la enseñanza significaba facultar al gobierno central para establecer escuelas primarias en el país y controlar su funcionamiento, independientemente de las escuelas estatales, que continuarían bajo la jurisdicción de los gobiernos locales. Los planteles existentes no sufrirían ningún cambio y los de nueva creación dependerían de quienes los crearan: gobiernos locales o federales; en caso de provenir de ambos, su manejo administrativo se haría de común acuerdo. Insistentemente hizo ver

---

años más de 50% de los ingresos totales del gobierno. Véase Meyer, 1976, pp. 130-131. Esto propició que se destinara una buena partida al ramo educativo.

[40] Meneses, 1986, p. 291.

que en su propuesta no había una sola disposición que vulnerara la soberanía de los estados, o que les impidiera fundar escuelas y atenderlas con sus propios fondos. Reiteraba que "lo único que la Federación pretende hacer en los estados conforme a este proyecto, es extender su mano protectora, pero no autoritaria".[41] El gobierno federal no se inmiscuiría en la administración de las escuelas estatales ni nombraría las autoridades escolares. "Sólamente irá a los estados a dejar la semilla de su ilustración y el poder de sus recursos; pero esto no impedirá sino que auxiliará la acción de los estados." Pero su propuesta iba todavía más allá: en lugar de invadir la soberanía de las entidades, les ofrecía una oportunidad "insólita" de participar en la solución del problema de educación mediante los Consejos de Educación Pública, electivos, e integrados por padres de familia, profesores y ayuntamientos. Éstos se convertirían paulatinamente en consejos de distrito, después en estatales y desembocarían en un consejo federal integrado por representantes de todos los estados. Los consejos tendrían, entre otras facultades, la de distribuir los fondos de la federación en los estados. En el esquema vasconcelista la SEP iría desprendiéndose poco a poco de sus atribuciones en beneficio de los consejos de educación. Se procuraría sostener la unidad técnica pero se respetarían las necesidades derivadas del medio, definidas localmente. Según Vasconcelos esta idea fue recibida con gran entusiasmo por algunas autoridades estatales, pues entre otras cosas independizaba al profesorado de "las contingencias políticas".[42]

El proyecto también señalaba la obligación del Estado de alimentar y educar "en condiciones de igualdad" a los hijos de los padres "notoriamente" pobres y a los huérfanos carentes de recursos. Proponía "salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura ya no de una casta sino de todos los hombres". La nueva secretaría estaría dividida en tres departamentos: escolar, bibliotecas y bellas artes.

El Departamento Escolar preveía la creación de escuelas especiales para indios en las cuales se enseñaría el castellano con nociones de higiene y economía, "y demás rudimentos necesarios para asimilarlos a nuestra civilización, a fin de que pasen en seguida a las escuelas rurales, primarias, preparatorias, profesionales, etc., según sus aptitudes y posibilidades". Dicho departamento se ocuparía de la creación de escuelas rurales en todo el

[41] Citado por Carbó, 1984, p. 150.

[42] Vasconcelos, 1950, p. 21. El artículo 39 del capítulo IX de la ley, estipulaba que: "Los establecimientos de educación, ya sean públicos o privados que en la actualidad funcionen en los estados, seguirán existiendo como hasta la fecha y la Secretaría de Educación Pública no tendrá con ellos más relación que la que voluntariamente convenga con los interesados. La acción de la Secretaría en ningún caso tenderá a hacer desaparecer dichos establecimientos sino a fomentar su crecimiento y mejoría". Citado por Carbó, 1984, p. 166.

país, así como de institutos técnicos, y del establecimiento de primarias: colaboraría con los estados, establecería acuerdos con las autoridades locales u ofrecería apoyo a instituciones privadas. El proyecto concluía que "en resumen, no habrá escuela que la Secretaría no se considere obligada a proteger".[43]

El Departamento de Bibliotecas debería extender su radio de acción a toda la república hasta lograr instalar una biblioteca en toda población mayor a 3 000 habitantes, y crear una casa editorial y un departamento de traducciones. El Departamento de Bellas Artes como su nombre lo indicaba, tendría a su cargo la difusión de la danza, la pintura, la escultura, la música y las letras en todo el país.

En la práctica, el aspecto más difícil era convencer a los poderes locales de que la nueva secretaría no atentaría en absoluto contra su autonomía. El tema de la federalización ocupó una buena parte de las discusiones del Congreso de Maestros que se llevó a cabo entre el 15 y el 25 de diciembre de 1920 en la ciudad de México. Durante las sesiones, frente a 23 delegaciones de la República y 645 congresistas, el presidente honorario, José Vasconcelos y el maestro Ezequiel Chávez, presidente del congreso, debatieron si la educación debía encomendarse al gobierno federal, en qué sentido debía uniformarse, así como sus términos y limitaciones. También se hizo hincapié en el peligro que entrañaba el confundir federalización con centralización. El congreso concluyó que federación, estados y municipios debían realizar una acción conjunta, "a fin de fomentar la educación nacional sin detrimento de la legislación escolar de cada estado".[44]

Una vez conquistado el apoyo de los maestros, Vasconcelos emprendió una serie de giras para discutir su proyecto con las autoridades estatales. Esta acción sin precedentes le valió gran popularidad y el consenso de numerosos estados; entre otros, Aguascalientes, Zacatecas, Querétaro y Guanajuato. Uno de los jóvenes intelectuales que lo acompañó en la segunda de estas giras por Jalisco y Colima, Jaime Torres Bodet, haría las siguientes remembranzas:

> La pobreza y la pena en que circulábamos; las melancólicas fiestas que presidíamos, las guirnaldas de papel tricolor que, en las puertas de los colegios anunciaban oficialmente nuestra llegada, y esas otras (metafóricas por fortuna) que los directores de los planteles más serios entreveraban en sus discursos, el "licenciado" que añadían a mi apellido los periódicos de provincia; los moles con que algunos presidentes municipales ensangrentaban nuestros adioses; las golondrinas que, por acatamiento a determinados jefes de operaciones nos brindaban

[43] Citado por Carbó, 1984, p. 142.
[44] Segundo Congreso Nacional, 1923, p. 71.

en los andenes de ciertos pueblos algunas bandas improvisadas, todo en suma, trataba de hacernos sentir qué responsabilidad nacional estabamos contrayendo.[45]

Vasconcelos y un séquito, en el que figuraban algunos de sus antiguos compañeros del Ateneo (Antonio Caso, Agustín Loera y Chávez, Carlos Pellicer y otros), recorrieron, incansables, distintas regiones, ganando para su causa a algunos gobernadores que apoyaron incondicionalmente su iniciativa. Otros, celosos de la autonomía local, insistían en delimitar con exactitud los alcances del concepto "federalización". La Junta Académica de la Escuela Normal Veracruzana, insistió en que "federalizar" significaba que las entidades conservarían su autonomía, su soberanía y su independencia, cediendo sólo una parte de éstas en bien del conjunto de la federación. Administrativa y económicamente los planteles continuarían como hasta ese momento y técnicamente conservarían su libertad, sus métodos y procedimientos, pero dentro de los lineamientos generales que señalara un consejo federal de educación. Se hacía hincapié en que la federalización nunca atentaría contra la soberanía local pero se lograría la unidad técnica y la similitud de programas y "la formación del alma mexicana".[46]

Las giras de Vasconcelos le ganaron el apoyo de un número suficiente de legislaturas estatales para llevar a cabo la reforma constitucional. Meses después, en febrero de 1921, tras varias candentes sesiones y largos debates, y depués de vencer la resistencia de algunos congresistas, se aprobó la enmienda constitucional que consagraba la federalización de la educación.[47]

LA CREACIÓN DE LA SEP, UN TRIUNFO A MEDIAS

El proyecto de formación de una nueva secretaría fue relegado. A principios de agosto, la Cámara de Diputados se ocupó nuevamente del asunto. Las discusiones giraron alrededededor de un proyecto un tanto diferente al de Vasconcelos. La nueva Secretaría de Educación Pública tendría bajo su dependencia a la Universidad Nacional y a la ENP, a las escuelas creadas y sostenidas por la federación, al Departamento Escolar, al de Bibliotecas y al

[45] Torres Bodet, 1966, pp. 86-87.

[46] Vasconcelos, 1950, pp. 18-22.

[47] Algunos diputados no entendían cómo se podría compaginar la facultad de la secretaría para legislar en los estados con las que debían tener las legislaturas de los estados. Otros consideraban que la enmienda constitucional violaba la soberanía de los estados "so pretexto de imponer, de crear estas instituciones a base de necesidad pública". Citado por Carbó, 1984, p. 195.

de Bellas Artes, pero no se hacía ninguna alusión a los indígenas ni a las escuelas rurales que eran dos temas centrales en el planteamiento de Vasconcelos. En una sesión posterior (el 10 de agosto de 1921) el diputado José Suirob sugirió la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena con el argumento de que lejos de postergar al indígena, le facilitaría el aprendizaje y le ayudaría "a vivir". Su propuesta contó con el apoyo de los diputados Pedro de Alba y Juan B. Salazar y fue aprobada sin dificultad. Vasconcelos nada pudo hacer contra esta medida a pesar de su oposición a mantener a los indígenas segregados, en "reservaciones", a la manera anglosajona. Se inclinaba por que los indios, después de un año transitorio, fueran educados en las mismas escuelas y con los mismos métodos que el resto de la población. En la práctica, como veremos, fue el criterio del secretario el que prevaleció.

El proyecto llegó al senado casi un mes después, y el 28 de septiembre, Obregón firmó el decreto que creaba la Secretaría de Educación Pública. Vasconcelos, su primer titular, insistió en la formulación de un proyecto de ley orgánica para la secretaría y en la configuración de dicha dependencia en una secretaría, un departamento administrativo y cinco departamentos más; dos de ellos, el de "campaña contra el analfabetismo" y el de "educación indígena", de carácter transitorio. Tampoco esta vez logró la aprobación de su propuesta.

Los escollos de la federalización

En la capital, el Departamento Escolar trató de tomar las riendas de las escuelas de los ayuntamientos del Distrito Federal, lo que causó enfrentamientos con las autoridades municipales. La supresión de la SIPBA había afectado en especial a la ciudad de México. En 1920 el panorama educativo era desolador. En tan solo tres años el número de escuelas había disminuido de 388 (cifra que incluía las municipalidades foráneas y las del Distrito Federal) a 182, la mayoría en estado de gran deterioro.

El pedagogo Gregorio Torres Quintero, denunciaba en un informe rendido a la SEP, después de un estudio exhaustivo, la deplorable situación de las escuelas municipales. Lamentaba que la Ley del Municipio Libre hubiera sido malinterpretada y que los ayuntamientos se hubieran atribuido la dirección, la administración y el sostenimiento de las escuelas, considerando como una de sus funciones naturales la de educar al pueblo con fondos municipales. Según Torres Quintero, la libertad municipal implicaba que los municipios eran libres para administrar sus fondos, sin autoridad intermedia entre ellos y el gobierno de los estados. En ningún momento, afirmaba, se mencionaban la facultad ni la atribución para dirigir y atender

la educación pública en su jurisdicción ni la de encargarse de las escuelas. Aún más, el maestro añadía que el Artículo 124 de la Constitución señalaba: "[...]las facultades que no están expresamente concedidas por la Constitución a los funcionarios federales, se entienden reservadas a los estados, por lo tanto, es lógico deducir que la facultad de dirigir y atender la educación pública en los estados corresponde a éstos".[48]

Torres Quintero aplaudía la última reforma constitucional que facultaba al ejecutivo para establecer escuelas en todo el país y le concedía jurisdicción sobre ellas, lo que "limitaría la nociva influencia de caciques y jefes políticos en la educación".[49]

Una de las primeras acciones de la Secretaría de Educación Pública fue absorber las escuelas que aún estaban en manos de los municipios. Solicitó a las autoridades la devolución de 12 escuelas que ocupaban locales del gobierno, para remodelarlas y ponerlas en funcionamiento. Ante la negativa de las autoridades municipales, los locales fueron ocupados por la fuerza. Los ayuntamientos reaccionaron con violencia y los gendarmes desalojaron a los invasores. Vasconcelos amenazó a las autoridades con suprimir la subvención que el gobierno les otorgaba, lo que hizo ceder a aquéllas. Ayuntamientos y federación llegaron a un acuerdo, favorable para ambas partes.

La relación entre la SEP y los estados se convirtió en un problema delicado, derivado de la carencia de una ley orgánica que la reglamentara. Como no había precedente al respecto, la acción inicial fue prácticamente experimental. En 1922 las autoridades comenzaron a tantear el camino. La política que se siguió resultó sumamente complicada y dependía de las circunstancias de cada estado. Con algunos de éstos se celebraron convenios, y con otros, contratos formales que debían durar sólo ese año. Con los que no tenían escuelas bajo su jurisdicción por depender éstas de los municipios no se podían establecer contratos, por lo que el gobierno federal se limitó a prestarles ayuda en forma de subsidio o simplemente llevó a cabo una acción paralela e independiente, estableciendo escuelas en lugares donde no había llegado la acción de los gobiernos estatales y municipales. En otros estados se "federalizaron" las escuelas, es decir, el gobierno federal las tomó a su cargo, con frecuencia a petición de los empobrecidos ayuntamientos que lanzaban angustiosas llamadas de auxilio. Varios presidentes municipales vieron en la SEP una tabla de salvación y directamente solicitaron su ayuda. Por ejemplo, el de Ocampo, Coahuila, le pedía que "su patriótica" obra de cultura en esa entidad, principiara "en esos lugares semidesérticos"

[48] Torres Quintero, 1925, pp. 83-84. No obstante la argumentación del pedagogo, desde la expulsión de los jesuitas los ayuntamientos habían sido designados como responsables de la educación.

[49] Torres Quintero, 1925, p. 84.

donde las escuelas no podían establecerse por la penuria de los ayuntamientos. El funcionario se lamentaba de que "el 150% [*sic*] de la población no recibía todavía el benémerito pan eucarístico de la ilustración".[50]

En los casos de contrato o convenio, el gobierno federal y el local ejercerían una acción conjunta (de "concurrencia", se diría hoy), pero ambas partes quedaban en libertad de establecer otras escuelas, y la secretaría estaba autorizada para intervenir, en caso necesario, en los centros urbanos. El gobierno federal proporcionaría a las entidades una suma de dinero que se destinaría a la creación o fomento de escuelas rurales, escuelas para obreros y para adultos, normales regionales, escuelas industriales, centros culturales o centros de educación popular, o simplemente, para subvencionar el pago de sueldos a maestros. La distribución del subsidio es muestra del interés que tenía el gobierno en la educación del pueblo.

Las autoridades de la SEP habían decidido inicialmente destinar a los estados 12 millones de pesos, pero debido a la "penuria del erario" la suma se redujo el primer año, a sólo tres y medio. La cantidad de dinero otorgada a cada estado era proporcional a su población analfabeta. Los subsidios fluctuaban entre 350 mil pesos, para Guanajuato —que contaba con más de medio millón de adultos y 200 mil niños que no sabían leer ni escribir—, y 40 mil pesos para Tamaulipas. Muchas entidades necesitaban con urgencia esta ayuda federal. Morelos, comprometido a fondo con la lucha revolucionaria, no había podido atender suficientemente la educación popular, por lo que en 1922 recibió 200 mil pesos, que serían destinados casi en su totalidad a mejorar los sueldos de los maestros y a la fundación de escuelas nocturnas para adultos (dos en Cuautla, dos en Cuernavaca, y veinticuatro más en cabeceras municipales). El gobierno del estado, por su parte, reforzó la acción federal otorgando 72 397.50 pesos para los mismos fines.[51] El año siguiente, sin que mediara explicación alguna, el subsidio fue disminuido a 48 mil pesos. En Sonora, por citar otro ejemplo, el compromiso del gobierno federal fue de contribuir solamente con 33% del sueldo de los profesores.

Se celebraron contratos con varios estados, entre otros, los de México, Oaxaca, Morelos, Guerrero, Sonora, San Luis Potosí y Puebla. Parece ser que ese primer año sólo quedaron al márgen de la "ayuda" federal, Chiapas, Coahuila, Sinaloa, Tamaulipas y Veracruz. Vasconcelos aseguraba que a los particulares no sólo se les dejaba en libertad de sostener escuelas, sino que incluso se fomentaba su participación en la educación; se exigía únicamente que la escuela privada adoptara un mínimo del programa oficial.

[50] Véase el informe del presidente municipal de Ocampo a Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar. AHSEP, exp. 662, f. 2.

[51] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 2, septiembre de 1922, p. 356.

Aunque las autoridades federales aseguraban que su móvil era ayudar a los estados para fortalecer la acción del gobierno local, en realidad ganaban presencia dentro de las entidades. A cambio de convenios y subsidios, el gobierno federal adquiría grandes prerrogativas. Las normales, en particular, le garantizaban un espacio importante. La supervisión de la acción federal quedaba a cargo de un delegado que tenía toda clase de atribuciones: nombrar, remover, dirigir la labor cultural, e incluso señalar los lugares donde debían establecerse las escuelas. Si bien los fondos federales pasaban a manos de las autoridades locales, al jefe de la oficina de Hacienda o al administrador del timbre, sólo podían ser distribuidos con autorización del delegado. Incluso los pagos de la nómina debían estar visados por él. Los abusos de los delegados fueron origen de varios conflictos entre las autoridades y los maestros locales, como se verá a lo largo de este trabajo. La SEP se vio obligada a recomendar a aquellos que no se extralimitaran en sus funciones y que se abstuvieran de participar en la política militante. La celebración de un contrato con el gobierno central propiciaba una situación de mayor equilibrio y libraba a las entidades de ese peligro. En este caso, las direcciones técnicas de las escuelas, que sostendrían ambos gobiernos, quedaban en manos de un consejo que estaría integrado por un delegado de la secretaría, otro del estado, otro de los ayuntamientos y otro del ejecutivo, aunque el presidente sería el delegado de la SEP. En enero de 1923, el Departamento Escolar formuló las "Bases para la Acción Educativa Federal", que incluían la presentación de los presupuestos particulares y detallados para 24 estados y reiteraban que la secretaría actuaría sin menoscabo de la autoridad local. Esta vez, la acción mancomunada se limitó a Tabasco, Campeche y Yucatán pues la experiencia del año anterior había demostrado que "lejos de favorecer el progreso de la educación entorpecía su marcha".

Tabasco solicitó de la SEP un subsidio anual de 175 mil pesos y se comprometió a contribuir con una suma igual. La SEP, además enviaría a Tabasco a diez maestros residentes que se encargarían de otras tantas escuelas en las regiones pobladas de indígenas. Campeche, que atravesaba por condiciones económicas deplorables, confesaba que si la federación no hubiera ido en su auxilio, las escuelas públicas hubieran corrido el peligro de clausurarse. La ayuda de la SEP no era gratuita: como ésta contribuiría con 16 mil pesos, mientras que Campeche sólo aportaría 4 mil, se convino que las escuelas diurnas quedarían bajo el control absoluto de la secretaría y las nocturnas a cargo del estado. Yucatán recibiría como ayuda de la federación la exhorbitante suma de 40 mil pesos mensuales, a cambio de que sus escuelas quedaran bajo el control de un Consejo de Educación, uno de cuyos miembros sería un delegado de la SEP.[52] Este convenio quedó en el

[52] *Cooperación*, mayo de 1923, pp. 110-111.

papel y este estado no recibió ayuda, ni se creó en su territorio una sola escuela federal durante estos años.[53]

Sin tomar en cuenta a las entidades mencionadas ni al Distrito Federal y los territorios, el Departamento Escolar fundó durante ese año 1 537 instituciones educativas, de las cuales, 1 219 eran rurales.[54] El Estado de México quedó a la cabeza con 211 escuelas federales, seguido de cerca por Guanajuato con 144, mientras que la entidad menos favorecida fue Tamaulipas en donde sólo se creó una.

En varios lugares, como en Oaxaca, la ayuda de la SEP se desvió de la educación, por lo que Vasconcelos, arrepentido de su idea, aseguró que de ahí en adelante no se volvería a dar un solo centavo a ningún gobierno local. Los inspectores descubrieron varias anomalías en las escuelas federales; por ejemplo, que algunos políticos utilizaban el dinero de la SEP con fines personales. Pero también con frecuencia, los propios inspectores fueron destituidos por alterar la lista de alumnos o por levantar actas sobre visitas y entrevistas inexistentes, cursos no impartidos o conferencias no dictadas.[55]

No obstante la resistencia, el gobierno federal pudo crear su propio sistema educativo en todo el país, dictar pautas educativas, y además intervenir en las escuelas de los estados. La presencia de escuelas y maestros federales como se verá más adelante, originó grandes problemas.

La remodelación de la escuela primaria

A principios del gobierno de Obregón, según fuentes oficiales, había alrededor de 2 500 escuelas menos que en 1910 (de 11 589 habían disminuido a 9 222). Más de la mitad de las escuelas particulares (1 061) habían cerrado sus puertas, fenómeno que beneficiaba a las federales. La realidad era aún más alarmante, pues los datos no incluían a numerosos pequeños establecimientos rurales al margen de cualquier estadística oficial. En 1921 apenas 6.06% de los niños en edad escolar asistía a la escuela. En los estados del norte había un índice de escolaridad mayor a 10%, pero en otras entidades la situación era dramática. En Chiapas sólo 2.66% de la población estaba

[53] Esto podría explicarse por la antipatía que Vasconcelos manifestaba hacia la escuela racionalista y hacia José de la Luz Mena, su principal propulsor.

[54] Escuelas de párvulos, 1; escuelas rurales, 1 219; escuelas primarias, 174; centros culturales, 15; escuelas normales regionales, 8; escuelas industriales y de artes y oficios, 12; escuelas agrícolas, 1; escuelas nocturnas para obreros, 107; total, 1 537. *Cooperación*, mayo de 1923, pp. 113-114.

[55] Véase, Osuna, 1943, p. 275.

escolarizada, en Guerrero, 3.63%, en Oaxaca, 3.78% y en el Estado de México, 3.8 por ciento.[56]

El gobierno federal recurrió a la expansión de la educación primaria como medio para garantizar un mínimo de homogeneidad entre la población y de crearle un sentido de identidad nacional. Los gobiernos estatales y municipales no se quedaron a la zaga, y su acción en el campo educativo fue tanto o más significativa. Los resultados de este esfuerzo conjunto no tenían precedentes. Entre 1920 y 1924 se fundaron más de 6 000 escuelas de enseñanza básica, lo que casi duplicó su número inicial, y se crearon 11 000 plazas para maestros: 30% más de las ya existentes.[57]

Con Vasconcelos a la cabeza, la SEP expandió el sistema escolar federal hasta hacer llegar la escuela a parajes olvidados; construyó y remodeló cientos de locales; realizó esfuerzos loables por hacer más flexible el sistema escolar, unificar métodos de enseñanza y poner orden en las numerosas escuelitas rurales que funcionaban bajo diferentes denominaciones. Las autoridades educativas recogieron iniciativas anteriores y optaron por una enseñanza de carácter práctico estrechamente relacionada con la vida cotidiana. Y lo más importante, se intentó convertir a la escuela en el principal puente de comunicación entre cientos de poblaciones aisladas.

También se asignó a la escuela el papel de instrumento "igualador". A Vasconcelos, obsesionado por la justicia, más que propagar las letras le interesaba difundir "los datos más elementales de la civilización" que según él, eliminarían las abismales diferencias sociales. El propósito de la educación, en sus propias palabras, era "formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás".[58]

El secretario coincidía con Obregón en considerar al Estado como mediador entre las clases y benefactor de los sectores más desamparados. Reiteradamente expresó que una de sus funciones era poner la escuela al servicio de las necesidades del pueblo. Frases como ésta eran comunes en su discurso:

[56] *Boletín de la Secretaría*, t. II, núms. 5 y 6, 1924, p. 27. Citado también por Fell, 1989, pp. 166-167.

[57] Fell, 1989, p. 167. No es posible saber con exactitud cuántas de estas escuelas fueron creadas por el gobierno federal y cuántas por los estados, pues ni el *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*, ni los boletines de la SEP, únicas fuentes con las que se cuenta, hacen aclaración alguna al respecto. Pero lo que sí sabemos por las estadísticas exhaustivas publicadas durante el gobierno de Calles, es que hacia 1928, de las 9 868 escuelas existentes en el país, la federación había creado 3 270 rurales y 604 primarias urbanas en los estados; el resto pertenecía a los gobiernos locales. En su exhaustivo estudio sobre la gestión educativa de Vasconcelos, Fell no hace ninguna aclaración al respecto, y el lector queda con la idea de que el gobierno obregonista y su secretario de Educación, crearon, en sólo tres años, todas estas escuelas, minimizando así el esfuerzo de los estados. Véase *Noticia estadística*, 1928, pp. 94, 144 y 192.

[58] Vasconcelos, 1950, p. 12.

> No pretendemos crear sabios ni producir genios. Creemos que es el deber del Estado, por el contrario, difundir los elementos de la ciencia que son indispensables para que cada ciudadano sea más capaz de asistirse a sí mismo, más capaz de arrancar al globo la riqueza que baste a sus necesidades y las necesidades sociales.[59]

La gran empresa educativa del obregonismo fue resultado del entusiasmo de jóvenes universitarios, profesionistas y maestros, que con frecuencia lograron imponer sus ideas aun en contra de las del propio secretario.[60] Sin embargo, es innegable que el espíritu emprendedor de éste y su inagotable energía fueron el motor de muchas iniciativas y propuestas.

Vasconcelos trató de poner en pie aquello que existió durante el porfiriato y que se había derrumbado con la lucha armada. Salvó, reparó, embelleció y edificó donde existían cimientos, y puso en marcha la obra de educación popular iniciada por gobiernos anteriores. Según uno de sus biógrafos, su gran virtud fue conseguir siempre los medios materiales necesarios para realizar los grandes objetivos de la SEP.[61]

La acción de la secretaría se dejó sentir con más fuerza en la capital. La reforma escolar estuvo a tono con los tiempos. La década de los veinte fue testigo del crecimiento acelerado del Distrito Federal, que recibió a numerosos inmigrantes provincianos. Nuevas colonias de clase media reclamaban toda clase de servicios. La capital porfiriana cedió paso a una metrópoli moderna cruzada por grandes avenidas e iluminada con luz eléctrica, en la que comenzaban a aparecer bellas colonias residenciales.

El sombrío informe de Torres Quintero, al que ya se hizo alusión, hacía evidente la necesidad de modernizar las escuelas, pues por lo menos en 24 de ellas, tomadas como muestra, el servicio educativo municipal en la capital no había variado mucho desde los años de Madero. Las escuelas estaban situadas en barrios populares con características similares. La mayoría semejaba, según el maestro, "colmenas", en las que los alumnos trabajaban afanosamente. Como se alojaban en edificios hechos para otros fines, resultaban incómodas e inadecuadas. En algunas, hasta la cocina, las bodegas, los "chiribitiles", y los talleres de lavado y planchado se "llenaban de niños" y se utilizaban como aulas. Los salones de clase, pequeños, insuficientemente alumbrados, mal orientados y poco ventilados parecían lúgubres calabozos. La falta de espacio y de patios impedía a los niños hacer ejercicios o reunirse en asambleas, y tenían que salir al recreo por turnos. Sólo los que se portaban bien u obtenían buenas calificaciones podían participar en algún

[59] Citado por Fell, 1989, p. 189.

[60] El estudioso más eminente sobre Vasconcelos, Claude Fell, afirma que sin el respaldo de todos estos maestros "Vasconcelos se hubiera limitado a simples definiciones y principios".

[61] Véase Fell, 1989, p. 226.

juego o deporte. Durante los recreos, los niños se concentraban silenciosamente en juegos tranquilos como diávolos, dominó, matatenas, soldaditos de plomo, canicas, baleros, aros, ocas, laberintos, huesitos, trompos, rayuela, "todo comprado con fondos comunes". La falta de servicios sanitarios y de mobiliario era común en estas escuelas.[62]

Los grupos eran numerosos; en promedio, a cada maestro correspondían 51.5 alumnos, casi todos de primer y segundo años. Sólo algunas escuelas contaban con tercero y cuarto y muy pocas con quinto y sexto. En los primeros grados podían encontrarse alumnos de 6 a 16 años de edad, y el índice de deserción era muy alto: sólo 12.5% llegaba a cuarto y 6% a sexto. Torres Quintero lamentaba que algunos alumnos repitieran primer año hasta ¡cuatro veces! y afirmaba: "algo menos de la mitad de los alumnos de las escuelas municipales hacían sus estudios primarios casi en doble tiempo del normal y otros más se descarrilan en el camino".[63] Esto lo atribuía a la pobreza de los alumnos, a sus repetidas mudanzas de residencia, a enfermedades, a la inasistencia; a frecuentes cambios de maestros, a sus reducidos salarios y a la frecuente suspensión de clases.

La preparación de los maestros dejaba mucho que desear. Si bien muchos afirmaban tener conocimientos sólidos de pedagogía y psicología y haber leído a Rébsamen, Binet, Montessori, Dewey, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, a Carlos Carrillo y al propio Torres Quintero, aceptaban que en los últimos años "por la Revolución no habían tenido tiempo ni de leer ni de comprar". La mayoría, sin embargo, confesaba no estar familiarizada con ninguna obra pedagógica.

La revolución había disminuido el entusiasmo profesional de muchos maestros. Una explicación lógica podría encontrarse en la queja de uno de ellos:

> Se prefirieron los servicios de los que prestaron más ayuda a la causa y se postergaron los considerados "reaccionarios" que tuvieron que conformarse con plazas y sueldos inferiores. En la lucha por la subsistencia, la política de intrigas y acusaciones infestó el campo del magisterio y los mejores empleos quedaron en manos de los más expertos en política. Los más elevados se convirtieron en tiranuelos de los menos favorecidos y se entabló una lucha por el pan más que por el progreso de la educación.[64]

[62] Era común que faltaran pupitres y dos y hasta tres niños ocuparan el asiento de uno. Torres Quintero llegó a contar en las 24 escuelas visitadas la desmesurada cantidad de 1 852 alumnos sin asiento. Torres Quintero, 1921, p. 61.

[63] Torres Quintero, 1921, p. 57. El pedagogo informaba que de 1 131 alumnos inscritos en primer año, 156 lo cursaban por segunda vez y 19 por tercera.

[64] *Ibid.*, p. 37.

Torres Quintero se asombraba ante las frecuentes faltas de ortografía de los maestros y de sus graves equivocaciones en fechas y acontecimientos. No era raro escuchar a una maestra decir que "se pone coma hasta donde se aguanta el resuello" y ¡poner a sus alumnos a leer el párrafo para ver hasta donde llegaban con una resollada! O explicar que la coma se ponía "por elegancia", o que una de las Leyes de Reforma era "El respeto al derecho ajeno es la paz".[65] Los maestros continuaban empleando viejos métodos, "víctimas de la rutina" y de falta de oportunidades de ponerse al corriente. Cada quien hacía "lo que mejor le parecía, pero no porque hubiera entrado en el magisterio ninguna prédica racionalista". Torres Quintero comentaba que en el "estudio de la naturaleza, materia que unos llaman historia natural, y en la que un día se habla de un burro, mañana de un canario, o de una mariposa, el método empleado por cada maestro sigue la inspiración del momento". Las lecciones eran siempre orales y se daban simultáneamente a todo el grupo; el alumno era totalmente pasivo. La disciplina seguía pautas tradicionales, y el educador pudo observar cansancio y aburrimiento en los niños; inmovilidad, falta de participación y de iniciativa; temor a expresarse y sumisión absoluta a un maestro autoritario. Concluía: "no hay ni una sola señal de progreso en las escuelas municipales respecto a la metodología pedagógica. Todo es viejo en este país tan agitado por el aliento revolucionario y reformista".[66]

En los colegios oficiales de la capital, insuficientes para la afluencia de nuevos alumnos, estudiaban juntos miembros de todas las clases sociales, que sólo se distinguían por su atuendo. Los elegantes trajes de casimir, lana o paño contrastaban con los sencillos pantalones "mecánicos" de mezclilla con pechera. En los juegos desaparecían las diferencias sociales, pero en las aulas, a menudo el trato era distinto. Hay quien recuerda que "los hijos de los banqueros ocupaban los mejores pupitres, mientras que los otros chicos todavía llevaban sus mesitas, sillas o cajas de jabón y cerveza".[67] Si bien algunas escuelas estaban instaladas en mansiones señoriales de tipo europeo

[65] No faltó quien afirmara que el 14 de julio se conmemoraba la independencia de los franceses. Torres Quintero, 1925, p. 40.

[66] Torres Quintero, 1925, p. 46. El educador comentaba: " Y a fin de que los alumnos adquieran el automatismo necesario en el modo simultáneo, instituyen diversas voces de mando, al estilo soldado, que llaman táctica escolar. ¡Sentados! ¡Manos a la mesa! ¡Vista al frente! ¡Saquen sus cuadernos! ¡Una! ¡Dos! ¡Tres! ¡Saquen el lápiz! ¡A escribir! Y así sucesivamente reglamentando todos los movimientos empleados en el trabajo escolar, y en las entradas y salidas, del mismo modo que marchan encadenados los presos en sus celdas" pp. 75-76. Es interesante ver la similitud entre las observaciones de Torres Quintero y las que hizo Agnes de Lima, pedagoga estadunidense, en las escuelas de la ciudad de Nueva York durante los mismos años. Véase, Wallace, 1991.

[67] Rivero y Martínez, 1982, pp. 204-219.

como la Alberto Correa, que tenía pupitres de caoba roja, la gran mayoría respondían a la descripción de Torres Quintero y las condiciones higiénicas eran propicias para que las enfermedades como "el tifo" se extendieran.

Vasconcelos repetía incesantemente: "[...] no se puede educar sobre basureros en barrios miserables de nuestra ciudad, ni en escuelas establecidas en casas de alquiler",[68] por lo que con el mismo ímpetu con que emprendió la campaña alfabetizadora o la creación de la SEP, se entregó a la tarea de construir y remodelar edificios escolares, dedicando a ello la tercera parte del presupuesto de Educación. Enriqueció la capital con señoriales edificios como el de la Secretaría de Educación Pública que albergaba a la Escuela Normal de Maestros. Su inauguración el 9 de julio de 1922 fue considerada por la prensa "como el acontecimento máximo del año desde el punto de vista intelectual y de su trascendencia por lo que se refiere a la educación del pueblo".[69] Destacados pintores y escultores como Diego Rivera, Roberto Montenegro, Adolfo Best Maugard e Ignacio Asúnsolo fueron invitados a adornar sus muros. Además de una nueva Facultad de Ciencias Químicas, que contaba con 17 pabellones para diversas industrias, jardín botánico, piscina y gimnasio, se fundaron escuelas técnicas y profesionales y centros educativos en ciudades de provincia y en el campo. No menos importantes fueron las reparaciones de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Escuela Nacional de Medicina, de los Talleres Gráficos de la Nación y de la Biblioteca Nacional.[70]

Una pedagogía para la vida cotidiana

Un aspecto más trascendente de la obra de la SEP fue la "reconstrucción" del sistema escolar. La primera "remodelación" de la enseñanza primaria, que debía servir de ejemplo al país entero y contenía el embrión de la pedagogía de la acción, se llevó a cabo en febrero de 1922. El nuevo plan de estudios, propuesta pedagógica más que programa rígido, daría a maestros y alumnos libertad de acción y prepararía al niño para una participación "inteligente" en la vida social, económica y política. Leer, escribir y contar sólo eran herramientas para pensar y expresarse.[71]

El programa tendría carácter nacional, se completaría en seis años y sería igual para todas las escuelas, urbanas o rurales, con modificaciones que

[68] Según Fell, la reconstrucción y remodelación de escuelas fue particularmente "coherente y eficaz" y uno de los aspectos más espectaculares de su obra. Fell, 1989, p. 107.
[69] *Excelsior*, 10 de julio de 1922.
[70] Fell, 1989, p. 108.
[71] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 3, pp. 127-131.

dependerían del medio.[72] Presentaba como innovación el que la educación escolar perdiera su carácter verbalista para fomentar las manualidades, ligadas con la vida diaria. Se contemplaba la formación de bibliotecas y el establecimiento de pequeñas industrias caseras. Se promoverían la educación física, la instrucción cívica, las cajas de ahorro y las cooperativas infantiles.

El niño tenía derecho de ser tratado con respeto, consideración y afabilidad. Los castigos corporales y los que afectaran la "salud y equilibrio" del alumno (como la supresión del recreo, las labores suplementarias y todo lo que hiriera su dignidad personal), serían cosa del pasado.[73] Prácticamente ninguna de estas recomendaciones resultaba novedosa, pues formaban parte desde hacía años de las legislaciones estatales o habían sido propuestas por varios pedagogos.

Incluso en algunos estados se habían establecido ya centros pioneros en la práctica de una pedagogía activa: la Escuela de Bacum, Sonora, la Escuela Modelo de Irapuato y la Escuela de la Fronda en Ciudad Victoria, Tamaulipas, fundada por el eminente educador, Lauro Aguirre. Las clases se impartían al aire libre, en contacto con la naturaleza; la enseñanza se basaba en la observación, "en la acción", la experiencia práctica, el trabajo, la cooperación y la libertad. Las actividades manuales eran la parte medular de los programas. Los pedagogos de la Fronda se enorgullecían de sus métodos innovadores:

> Para la enseñanza de la geometría no se usaron cajas de sólidos, ni líneas y superficies de alambre y de madera tan comunes en los materiales metodológicos; los cuerpos sólidos fueron los troncos de los árboles, los soportes de los cobertizos, los horcones de los jacales, los tabiques usados para limitar los prados, las pelotas de juego [...] En las diversas construcciones, gallineros, palomares, trabajo en barro, aplicaban sus conocimientos geométricos y aprendían otros nuevos [...] La aritmética en sus primeros momentos no necesitó ábacos, ni cajas aritmométricas, ni otros cachivaches metodológicos usados por ahí: se contaron las plantas que se cultivaban, las aves que se cuidaban, las gallinas, etcétera.[74]

Para estimular la asistencia y remediar el bajo rendimiento escolar causado en buena medida por deficiencias en la alimentación, se reanudó la distribución de desayunos. Los burócratas donarían un porcentaje de su sueldo para 10 000 desayunos. La cifra se duplicó con la dotación de fondos federales. Los "beneficiarios" protestaron por esta merma a sus raquíticos

[72] Esta propuesta despertó grandes oposiciones como por ejemplo la de Vicente Lombardo Toledano.
[73] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 3, pp. 89-191.
[74] *Educación*, vol. II, núm. 4, agosto de 1923, p. 193.

salarios, y los supuestamente beneficiados se sentieron ofendidos con esta "limosna" y sólo la aceptaban a cambio de una tarea realizada dentro de la escuela o bien pagando por ella.

El primer intento de reforma no satisfizo a los maestros que, como sus homólogos del porfiriato, pugnaban por desterrar el enciclopedismo, la abstracción, la rigidez, el autoritarismo y el dogmatismo. Varios pedagogos trajeron ideas frescas de sus viajes de observación al extranjero. Eulalia Guzmán, directora de la Campaña contra el Analfabetismo, había sido testigo en Estados Unidos y Europa, del exitoso funcionamiento de la "escuela activa" basada en los principios de la pedagogía de la acción de Decroly, Dewey y Ferriere. La escuela activa respondía a las inquietudes de numerosos maestros mexicanos, quienes tomándola como ejemplo propusieron *Las bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la Acción.* Esta reforma fue aprobada con cierta renuencia por Vasconcelos durante los últimos meses de 1923. No obstante, el secretario había insistido en que la educación debía contribuir a mejorar los métodos de trabajo del campesino y del obrero y que el abandono del trabajo manual era uno de los mayores males de la sociedad. Con frecuencia había señalado la urgencia de "poner a trabajar esas manos para que los trabajadores puedan acrecentar la producción, puedan elevar su nivel de vida y, por lo tanto, tener acceso a la cultura, fruto natural del desarrollo económico".[75] Sin embargo, al ver el entusiasmo con que era acogida la "nueva escuela", se declaró abiertamente a su favor. Por eso sorprende la condena a la pedagogía de la acción que unos años más tarde consignó en sus memorias:

> La excesiva preocupación contemporánea de llevar al niño a resolver por sí mismo los pequeños problemas del exterior disminuyó la vida subjetiva en todo lo que no se refiere al objeto y aplaza, cuando no impide del todo el parto del alma. Poner a la misma a la técnica semejante monstruosidad no había aparecido en ningún sistema de educación. Sin embargo, tal es la conclusión del Confusionismo de Dewey tan en boga en las naciones iberoamericanas y coloniales sedientas de ídolos.[76]

Según los nuevos dictados, la escuela debía transformarse en una comunidad en pequeño, reproducir las funciones sociales y mostrar al niño su responsabilidad en el trabajo común y en el mejoramiento de la colectividad. En el corto periodo de la vida escolar debía adquirir los elementos indispensables para vivir en una sociedad "civilizada". De acuerdo con los postulados del pedagogo estadunidense John Dewey, quien encontraba un estrecho vínculo entre democracia y educación, el alumno debía participar

[75] Vasconcelos, 1950, p. 22.
[76] Vasconcelos, 1981, p. 45.

desde pequeño en el gobierno de su propia escuela. Asociaciones infantiles, actividades cívicas, bancos escolares, clubes de deportes, expediciones, periódicos impresos en la escuela, estudiantinas y orfeones, fomentarían el trabajo en común.

Las labores manuales daban al educando oportunidades para transformar sus ideas y emociones en acciones:

> Cuando estas labores son centros de interés que reclaman la cooperación, la suma de los esfuerzos de un grupo de niños como la construcción de una caja, de un banco, la cría de animales, etc., nace el deseo de ayudar al camarada, la necesidad de buscar un beneficio para la familia, el afán de alcanzar un éxito feliz en lo que se hace y la conciencia del promedio social como resultado de la realización de una obra de utilidad.[77]

Estas actividades proporcionarían experiencias educativas, conocimientos, y enseñarían al niño el sentido social del trabajo. Su aprendizaje en la escuela debía tener aplicación en su hogar y viceversa, por lo que desaparecerían las materias que sólo se impartían por disciplina mental y que no tuvieran utilidad alguna en la vida cotidiana.

La escuela activa rechazaba programas y métodos uniformes y condenaba la disciplina formal. El programa escolar sería suficientemente flexible como para auxiliar al maestro sin coartar su libertad e iniciativa. El trabajo, la observación y la experiencia del alumno serían los factores de educación. El método más adecuado era el llamado "proyecto de trabajo" basado en necesidades individuales y sociales. Las actividades de la escuela primaria girarían alrededor de cuatro centros de interés: *la nutrición, la defensa, la vida comunal* y *la correlación mental.* La escuela primaria se dividió en tres ciclos en vez de seis, puesto que los intereses naturales del niño no cambiaban de un año a otro.[78]

La escuela nueva adoptó el método "natural" de lectura y escritura ya empleado en algunas entidades y que fue una verdadera innovación frente a los silábicos y analíticos. Se basaba en la percepción visual y auditiva de conjuntos, oraciones y frases cortas que debían combinarse y tener relación con la vida cotidiana, las necesidades y los intereses de los alumnos.

La nueva pedagogía aumentaba las responsabilidades del maestro, cuyo principal reto era lograr lo mejor del alumno sin coartar su libertad. Por lo tanto, debía ser enérgico y dinámico, pero respetuoso de las iniciativas ajenas; conocer el límite entre sugerir e imponer, tener buen criterio para

[77] *Bases,* 1924, p. 6.

[78] Esta división se hizo con base en estudios psicológicos que consideraban tres ciclos en el desarrollo físicomental del niño: el primero hasta la edad de ocho años, el segundo hasta 10-11 años y el tercero hasta los 13-14.

adaptar los programas y para escoger los centros de interés. Debía ser al mismo tiempo independiente y sumiso a sus superiores. Extendería su labor al medio familiar y social de sus alumnos fomentando todo tipo de actividades. El maestro había desempeñado tradicionalmente tareas ajenas a su labor académica; pero en esos años crecieron las expectativas sobre sus obligaciones. Paulatinamente fue convirtiéndose en promotor del desarrollo de la comunidad y después, gradualmente, en agente de cambio social.

La pedagogía de la acción respondía a las inquietudes de numerosos maestros y autoridades, y se había practicado con éxito en otros países. En Europa y Estados Unidos los llamados "centros de interés" popularizados por Decroly estaban en boga. No obstante, en México fue aceptada con recelo y causó desconcierto. Los directores se vieron abrumados con tareas administrativas; los inspectores escolares, además de ser intermediarios entre la Dirección de Educación Primaria y las escuelas, tuvieron la doble responsabilidad de conseguir mayor apoyo y promover el progreso de las comunidades, tareas que los enemistaban con las autoridades locales, pues se les daba luz verde para inmiscuirse en la política de los lugares bajo su supervisión.

La falta de campos para juegos y cultivos, lugares apropiados para el cuidado de animales domésticos, museos, talleres y laboratorios, con mucha frecuencia imposibilitó la práctica de esta pedagogía.

Las escuelas federales de los estados se organizaron de acuerdo con ese principio de la acción. Los programas y actividades de las rurales deberían incluir trabajos agrícolas y en las urbanas establecerse actividades industriales y tareas domésticas. En las nocturnas, aumentaron las enseñanzas de artes y oficios para que los alumnos accedieran a un mejoramiento económico inmediato. En las primarias actividades como curtiduría, alfarería, encuadernación, jabonería, apicultura, confección de sombreros de palma, etc., deberían absorber el mayor tiempo de los alumnos.

Las Bases (no la educación activa, que se practicaba en varias entidades), entraron en vigor en enero de 1924 y fueron ampliamente difundidas por medio de revistas especializadas y cursos. Sin embargo, causaron confusión y generaron exceso de labores manuales en detrimento del trabajo académico. Vasconcelos se encontró de pronto abrumado con quejas y protestas por el esfuerzo suplementario que el sistema representaba para los maestros. No obstante, se mostró satisfecho con la marcha de la reforma.

Los enemigos del secretario, por supuesto, no dejaron pasar la ocasión de lanzar mordaces críticas. El diario *Omega* se preguntaba:

> ¿Y cuál es la nueva modalidad del programa educacional? ¿Extender el cultivo de las coliflores y las lechugas convirtiendo en parcelas los patios de las escuelas primarias? No señor; eso es el comienzo. Ahora vamos a desarrollar los altos

estudios de la ciencia culinaria. ¿De qué serviría para la futura redención del proletariado que los niños conozcan el cultivo de la hortaliza si las niñas no han aprendido a condimentar y seleccionar los manjares conociendo las virtudes nutritivas del pirraleño y los peligrosos gases de las coles? Tiene mucha razón, ilustre maestro: Una cosa complementa la otra. No sólo se necesita sembrar ejotes sino cocinarlos, ¿Y cómo va a ser eso? Muy sencillo. Al lado de la escuela "modelo" de agraristas en perspectiva, vamos a instalar otra escuela "modelo" de cocineros. Hay que aplaudir el proyecto educacional de propagar la enseñanza doméstica como base de la futura redención del proletariado. Ya lo decían nuestros antepasados: "barriga llena, corazón contento". He aquí en pocas palabras, condensado todo un ideal revolucionario.[79]

Torres Quintero también se declaró enemigo de la escuela de acción que según él no hacía más que "perturbar el ánimo de los maestros y arrojarlos desenfrenadamente en el terreno de peligrosos experimentos". La libertad a los niños se confundía con darles "rienda suelta" y en algunos lugares se veían cosas "inauditas":

[...] los niños entrando y saliendo de la escuela a la hora que querían, apedreando faroles en las calles, subiéndose a los árboles de los jardines públicos, permaneciendo en el patio de recreo horas enteras, haciendo dentro del aula su voluntad y perdiendo al maestro todo el respeto y toda la consideración debidos. Aún más, pidiendo a veces su destitución cuando no estaban conformes con él.[80]

La pedagogía de la acción comenzó a dar frutos en el medio rural durante el gobierno del general Calles. La mayoría de los maestros rurales desconocía sus postulados, pero guiados por su intuición se enfrentaban cotidianamente a la resolución de los problemas inmediatos de la comunidad, y sin saberlo aplicaban los métodos de la escuela activa. Esto alteró sus rasgos esenciales y conformó una nueva escuela en estrecha relación con la vida de los campesinos que se echó a cuestas la irrealizable tarea de modificar no sólo sus costumbres sino las condiciones socioeconómicas del campo.

El debilitamiento de la preparatoria

La reforma de la Escuela Nacional Preparatoria también entraba dentro de los planes de Vasconcelos. Anhelaba devolverle el prestigio que, según él, había perdido cuando Carranza la separó de la universidad, redujo el plan de estudios, aligeró los horarios y desequilibró el programa al aumentar

[79] *Omega*, 3 de abril de 1923.
[80] Torres Quintero, 1925, p. 17.

desmesuradamente las horas dedicadas a la educación física. El educador comentaba con menosprecio, que el carrancismo había logrado hacer de la escuela "un nuevo *high school* estadunidense".

Cuando Vasconcelos asumió la rectoría, las contradicciones de la ENP, que de nuevo formaba parte de la universidad por decreto presidencial, parecían haber hecho crisis. Para 1920 más de una veintena de intelectuales habían sido directores de la escuela y se habían formulado diez planes de estudio.

En octubre de 1920, ante la premura de los nuevos cursos y presionado por el caos de la escuela, el rector, un poco apresuradamente como confesó después, intentó recuperar el programa "primitivo" de Barrera y puso en marcha un nuevo plan de estudios que incluía ciencias sociales, filosóficas, letras, idiomas, artes plásticas, música y otras materias que propiciaran un desarrollo armónico del individuo, tales como ejercicios físicos, cursos de oficios mecánicos e industrias ligeras. Vasconcelos intentaba vincular la vida intelectual con el trabajo y dotar de flexibilidad y apertura a la institución. Admitió oyentes, eliminó la división por años, dio a los maestros libertad de introducir métodos y programas, aunque siempre con su anuencia, y a los alumnos, para escoger materias. Esta última innovación, como el intelectual reconocería más tarde, fue un error que se "les deslizó", porque algunos alumnos las acumularon desordenadamente para terminar rápidamente sus estudios.[81] Pese a estas medidas, los disturbios continuaron. Vasconcelos los atribuía a la indisciplina y se cegaba ante otras causas:

> [...] el reclutamiento anárquico, la falta de preparación de los profesores, la afluencia de alumnos provenientes de las clases medias y populares que buscan más una capacitación profesional que una formación enciclopédica y clásica; el debilitamiento de la orientación de la escuela en la medida en que una proporción cada vez más importante de estudiantes ya no está destinada a las profesiones liberales tradicionales.[82]

Vasconcelos pretendió tomar las riendas de la Preparatoria para "salvar" a la institución. Él mismo recuerda: "En la Universidad todo era desorden. Particularmente la Escuela Preparatoria seguía siendo un desastre [...] No habíamos logrado hallarle un director".[83] Ante la eminente

[81] Fell, 1989, p. 317. El mismo autor llama la atención sobre el hecho de que los conflictos estudiantiles eran comunes en varios países de Latinoamérica.

[82] Vasconcelos, 1938, p. 172.

[83] Vasconcelos consideraría más tarde este nombramiento como un desacierto, ya que según él, a causa de la confianza sin límites que puso en el nuevo director y en la rectoría, la escuela volvió a caer en la más completa desorganización. "La Universidad hizo lo que quiso con la escuela y al cabo de más de un año nos entregó el desastre que ayer no más recibimos; exceso de profesores nombrados muchos de ellos para tener partidarios aprovechables en un

amenaza de una división entre profesores y estudiantes por el desacuerdo en la elección de éste, rechazó a los candidatos y "en un momento de desesperación" se dispuso a asumir personalmente el cargo. La indignación que levantó su propósito lo hizo desistir y buscar a alguien que conciliara a ambos grupos. La elección de Vicente Lombardo Toledano calmó los ánimos temporalmente.[84]

El nuevo director fue acogido con beneplácito. Krauze escribe que: "[...] dueño de un carisma sólo comparable al de Gómez Morín, Lombardo cautivaba a la generación joven". Su sólida trayectoria académica le daba gran ascendiente entre los maestros. Lombardo, abogado de profesión, impartía ética, filosofía, lógica e historia en la universidad y en la Escuela de Altos Estudios, desde 1918; fundó la Preparatoria Libre, única alternativa a la Nacional; desempeñó el cargo de secretario de la Universidad Popular y era director de *El Libro y El Pueblo.* Había destacado también por su relación con dirigentes obreros. En 1922 creó, junto con otros intelectuales, el Grupo Solidario del Movimiento Obrero.

Lombardo comenzó por acercarse física y moralmente a la institución (según Krauze, junto con su esposa, se mudó a las habitaciones particulares de la Escuela Preparatoria). De inmediato convocó un Congreso de Escuelas Preparatorias para ponerse en contacto con las de los estados que estaban aisladas e intentar una unificación semejante a la que se realizaba en la primaria. La diversidad de la enseñanza preparatoria se daba tanto en los nombres de las instituciones (Instituto Juárez, Durango, Instituto Campechano, Escuela Secundaria Orizaba, Escuela Secundaria de Veracruz...), como en la orientación, ya que algunas no eran más que simples instituciones de estudios posprimarios. El congreso se celebró en la capital del 10 al 20 de septiembre de 1922, en ausencia de Vasconcelos —ya para entonces secretario de Educación, quien permaneció fuera del país por un lapso de tres meses—, con la participación de representantes de 18 instituciones, tres de ellas de Veracruz.

Krauze apunta que en su paso por la preparatoria, Lombardo deseaba revivir el espíritu de Justo Sierra y continuar con la obra de apertura iniciada por Vasconcelos. La ENP daría cabida "a elementos no pertenecientes a la clase social privilegiada" por lo que dio prioridad a las actividades manuales, que ya había impulsado el secretario, con el argumento de que éstas "tenían el valor de humanizar a la clase media y de fomentar el acercamiento de las clases". El objetivo de Lombardo era similar: "dar a los educandos el

instante de agitación política [...] una intolerancia indigna que permitía a los profesores amigos del antiguo director faltar cuantas veces tenían a bien [...] sistema de favoritismos [...] ineptitud para formar horarios [...] en fin, sinnúmero de disparates e irregularidades [...]" *Boletín de la Secretaría,* t. II, núm. 56, 1923-1924, p. 284.

[84] Krauze, 1985, p. 173.

conocimiento de actividades que los unan con los obreros, que les permitan coordinar mejor empresas de colaboración social borrando el concepto de jerarquía en las distintas labores sociales".[85]

A pesar de que la medida despertó oposición, el nuevo plan de estudios incluía el aprendizaje de una industria ligera y de un oficio. Se suprimieron, sin embargo, los talleres sugeridos por Lombardo para el quinto año que debería ser de "especialización". En el programa prevaleció, más que el criterio del director de la preparatoria, el de los delegados de provincia. Según algunos de los congresistas, el plan de Lombardo era demasiado pesado y alejado de la realidad.[86]

Sólo unos meses después, el recién nombrado subsecretario de Educación, Bernardo Gastélum, presentó al Consejo Universitario un plan de restructuración de la preparatoria, el cual consistía fundamentalmente en una división entre la enseñanza secundaria, que sería una ampliación de la primaria, y la que preparaba para la universidad. La primaria cultivaría la solidaridad, la cohesión social y la cooperación, y ayudaría al estudiante a descubrir su vocación, ofreciéndole diversas actividades.[87] La educación secundaria no sería obligatoria y se desarrollaría normalmente en tres años.[88]

La preparatoria tendría una duración de uno o dos años, capacitaría para el estudio de las carreras universitarias y formaría además bachilleres, de acuerdo con las disposiciones que dictara el Consejo de la Universidad Nacional. La enseñanza se reorganizaría haciéndola eminentemente práctica, con clases en el laboratorio. Tanto el director de la Escuela Preparatoria como el de la Escuela Secundaria dependerían de la Universidad Nacional. La Escuela Secundaria ocuparía los edificios de San Pedro y San Pablo y el de San Gregorio, en la tercera calle de San Ildefonso y la Nacional Preparatoria, seguiría alojada en su mismo local. Estas disposiciones entrarían en vigencia en 1924.

La opinión pública puso el grito en el cielo ante esta "manía" de "reorganizar" continuamente la preparatoria sin dar tiempo de que se pusieran en práctica los planes de estudio. *El Universal* criticaba las numerosas reorganizaciones que había sufrido la Escuela Preparatoria desde 1914 y lamentaba:

[85] Véase Fell, 1989, pp. 323-342 para obtener detalles sobre el congreso.

[86] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, p. 122.

[87] Se impartiría mediante la enseñanza: *a)* de los medios de comunicación intelectual de la humanidad; *b)* de la naturaleza física, química, y biológicamente considerada; *c)* de la cuantificación de los fenómenos; *d)* de la vida social; *e)* de los medios por los que, para beneficio individual y colectivo, cada uno pueda llegar a ser un agente útil en la producción, la distribución y la circulación de las riquezas, y *f)* de los ejercicios y actividades indispensables para mantenerse con salud y reducir las deficiencias de cada cual. *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, p. 122.

[88] Citado en *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, p. 122.

> [...] menester será convenir que al paso que vamos, derribando mañana lo que hoy construimos para volver pasado mañana a efectuar otra vez la misma operación, nunca será posible llegar a alcanzar en materia de educación, algo que a ésta es indispensable: la estabilidad que unifica y a la par permite las transformaciones razonadas y fecundas.[89]

Vasconcelos aprovechó la oportunidad para expresar públicamente su desacuerdo con los cambios de Lombardo Toledano, con quien ya había tenido fricciones por la completa desorganización en la que, a su manera de ver, había hecho caer de nuevo a la preparatoria. Defendía el plan de Gastélum que, según él, no era nuevo sino que sólo corregía errores "graves" de los programas en vigor y aseguraba que Lombardo había aprovechado su ausencia para introducir un nuevo plan cuando sólo se necesitaban algunas reformas. Inexplicablemente, Vasconcelos y Lombardo parecen haber intercambiado posiciones: Vasconcelos señalaba que el programa de Lombardo volvía a alargar los cursos de una manera exagerada y suprimía la economía política introducida por él porque, según Lombardo, podía dar lugar "a la propaganda de doctrinas subversivas".[90] En cambio, se impartían dos o tres de literatura y de historia, ¡lo que al ex ateneista y apasionado difusor de las letras parecía demasiado! Para aumentar el desconcierto, Vasconcelos, tradicionalmente antipositivista, se declaró a favor de la clasificación comtiana de las ciencias, porque a su manera de ver aún no había sido superada:

> Todavía no aparece una clasificación de las ciencias superior a la de Augusto Comte y el plan de Barreda se funda en esta clasificación y no es posible abordar cuerdamente el estudio de las ciencias si no se sigue en lo fundamental la clasificación comtiana, primero las matemáticas, después las ciencias biológicas y por último la sociología. Consciente o inconscientemente éste es el plan.[91]

El secretario había sugerido un plan más corto y una enseñanza moderna en la que "la economía política debía ser prioritaria y los cursos de

[89] Aunque la respuesta de la secretaría a los ataques de la prensa, reproducida en el *Boletín* no lleva la rúbrica de Vasconcelos es obvio que fue escrita por él, y muestra su compleja personalidad. Vasconcelos recordaba: "Una de las más graves desaveniencias entre el Ministerio y la Universidad fue motivada porque la Universidad bajo la dirección del licenciado Caso y con apoyo en un dictamen que suscribió el licenciado Lombardo Toledano, declaró que era de suprimirse la enseñanza de la Economía política en la Preparatoria porque podía dar lugar a la propaganda de doctrinas subversivas y de esta manera se suprimió una clase que yo había fundado durante mi rectoría. Conservo cuidadosamente este documento porque esta curiosa opinión sobre la economía política moderna la suscribe el señor licenciado Lombardo Toledano, quien figura en clubes políticos de filiación avanzada y por eso me llamó mucho la atención".

[90] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, pp. 127-129.

[91] *Ibid.*, p. 129.

literatura e historia, que eran de mera información debían ser acortados. Todo esto dentro de un criterio racional de claridad y ordenamiento latino y de rigurosa verdad científica".[92] Nunca perdonó a Lombardo ni a su sucesor en la rectoría, Antonio Caso, haber modificado su plan y haber suprimido la enseñanza de la economía política.

Lombardo y Vasconcelos vivieron en continuo conflicto. Lombardo se opuso a la constante intervención del secretario en la preparatoria, para cambiar profesores que según él eran ineptos. A su vez éste lo acusaba de:

> [...] permitir un exceso de profesores nombrados muchos de ellos para tener partidarios aprovechables en un momento de agitación política, tolerancia indigna, ineptitud para formar horarios que hacían que los alumnos estuvieran largas horas ociosos, permiso para inscribirse a mayor número de materias que las que pueden ser estudiadas, sistema de favoritismo, los frecuentes bailes de alumnos en que la haraganería más sospechosa se disfrazaba con el nombre de educación social, en fin, un sinnúmero de lamentables disparates e irregularidades que hemos encontrado en esa escuela.[93]

Una rebelión estudiantil vino a terminar con la poca estabilidad de la preparatoria y a posponer las reformas. El conflicto muestra la tensión en que vivían la universidad y la secretaría. Vasconcelos recordaba que una mañana cuando visitaba la nueva y flamante sección de la secundaria en el recién inaugurado anexo de San Pedro y San Pablo, totalmente remodelado y decorado, le llamó la atención un aviso impreso pegado en una columna. El hecho le molestó sobremanera:

> Para los avisos había una tabla especial pero allí estaba el anuncio insolente, repartido también sobre los muros recién preparados para el fresco [...] se trataba de una circular que citaba a los alumnos a una sociedad estudiantil para una junta próxima. Vi la firma de un hermano de Lombardo, estudiante joven. No pregunté más. Al regresar a la oficina firmé la orden de expulsión de la escuela de los firmantes por ocho días [...] La trasmití a Lombardo [...][94]

Profesores y alumnos calificaron la medida de dictatorial. El desacuerdo comenzó a adquirir proporciones alarmantes cuando Vasconcelos acusó públicamente a Lombardo de no haber sabido controlar la escuela y de mezclar obreros de la CROM en el conflicto, y decidió cesarlo de la dirección

[92] En defensa propia, Vasconcelos hizo un recuento de la ayuda que la secretaría había dado a la Preparatoria: reconstrucción del vasto edificio que el secretario supervisó personalmente, instalación de baños de agua fría y caliente, alberca, donación de aparatos científicos, edición de textos, etc. *Boletín de la Secretaría*, 1923-1924, t. II, núm. 56, pp. 282-285.

[93] Vasconcelos, 1938, p. 202.

[94] *Boletín de la Secretaría*, 1923-1924, t. II, núms. 5 y 6, p. 192.

de la preparatoria (según Vasconcelos, fue Lombardo quien presentó su renuncia que de inmediato fue aceptada). Según Krauze, el secretario estaba convencido de que el director de la preparatoria había utilizado su puesto para lograr una plataforma que lo proyectara políticamente dentro del grupo laborista.

Esta medida atizó el fuego. Los desórdenes se sucedieron durante días: estudiantes que irrumpían violentamente en las clases y molestaban a los alumnos; enfrentamientos con arma blanca, escándalos y pleitos que dejaron como saldo varios heridos. La opinión pública y hasta las mismas autoridades interpretaban estas acciones como desahogos de "pasiones políticas o partidistas" y aseguraban que los jóvenes preparatorianos eran manipulados por los "malquerientes" de la SEP para "originar estos acontecimientos y esconderse las manos". Se hablaba incluso de que "el mal está más hondo y hay que ir a buscarlo al despacho de un alto funcionario de la actual administración pública". Se acusaba también a algunos obreros, alumnos de la sociedad Vasco de Quiroga, inaugurada por Lombardo, de participar en las revueltas.

Por su parte, la CROM hizo llegar su protesta a Vasconcelos por el cese de Lombardo, miembro de su Comité de Educación, y agregaba que:

> [...] como nosotros siempre hemos caminado con usted, juzgamos que si bien es cierto que como ministro del ramo en cualquier momento puede destituir a los elementos que no corresponden a su confianza, en el presente caso, por tratarse de un elemento representativo de esta confederación, no habría estado por demás que usted nos hubiera llamado para intervenir en este bochornoso incidente con lo cual se habría evitado las dificultades que se presentaron y por ende el que nuestro camarada fuera separado de manera tan bochornosa.[95]

El airado secretario "que no estaba dispuesto a tolerar que los que se dicen directores de los obreros aprovechen la amistad que se les brinda para pretender intervenir en el manejo de las escuelas",[96] sin amedrentarse, expulsó a los estudiantes culpables y cesó a Lombardo de su cátedra de ética de la preparatoria. Para muchos, esta vez había llegado demasiado lejos.

La opinión pública acusó a Vasconcelos de haber fomentado la situación "puesto que para enseñar democracia a los estudiantes les dio vela en la designación de los profesores y directores de la escuela y aún se las mantiene encendida", y por su actitud de "coqueteo" constante con los obreros.[97] Algunos de sus colaboradores, antiguos compañeros del Ateneo,

[95] *Boletín de la Secretaría*, 1923-1924, t. II, núms. 5 y 6, p. 203.

[96] *Ibid.*, p. 208.

[97] Las autoridades aseguraban que se había visto, entre los que incitaban a los preparatorianos a la rebelión, a algunos sujetos desconocidos que trabajaban a las órdenes de Morones a

renunciaron en serie, entre ellos Pedro Henríquez Ureña, director de los cursos de verano, y Alfonso Caso, eminente escritor y catedrático, quien consideró el cese de Lombardo como un atentado a la autonomía de la universidad. El rector, Antonio Caso, presentó a su vez su renuncia, también aceptada de inmediato. Los preparatorianos protestaron enérgicamente y calificaron a Vasconcelos de arbitrario y dictatorial. Con apoyo de la CROM, en uno de cuyos salones sesionaban, se declararon en huelga. La designación de nuevas autoridades en la preparatoria y en la universidad, Roberto Medellín y Ezequiel Chávez, respectivamente, enardecieron a los estudiantes que se amotinaron en la preparatoria. Con la intervención de los bomberos y de obreros armados, el conflicto estuvo a punto de tomar proporciones catastróficas. La oportuna intervención de Gastélum, del presidente Obregón mismo, y la división entre los mismos estudiantes fueron calmando los ánimos.[98] Como epílogo, se cancelaron las matrículas de la preparatoria y se abrieron nuevas inscripciones para quienes desearan reanudar sus labores:

> [...] con el orden indispensable en todo trabajo y con el respeto recíproco que exige la vida en sociedad, lo cual entraña que estén dispuestos a sujetarse a las disposiciones disciplinarias dictadas por la superioridad.

La solicitud de inscripción habría de estar firmada por los padres o tutores. Según la prensa, desfiló por el establecimiento "una gran cantidad de padres y tutores que como ratificación de las medidas tomadas por la SEP asentaban el derecho que las autoridades escolares tenían para remover empleados y nombrar a los que mejor les parezca".[99] La preparatoria volvió a abrir sus puertas bajo la vigilancia de la gendarmería, "para hacer guardar el orden".

Según Fell ésta fue "una victoria pírrica, ya que no se habían resuelto los problemas de la ENP y además, los conflictos tuvieron como consecuencia la desintegración definitiva del grupo del Ateneo de la Juventud, que desde 1910, con eclipses y súbitos destellos, había regido la vida intelectual y cultural de México".[100] Vasconcelos publicó un nuevo plan de estudios que reafirmaba la división de la preparatoria en dos ciclos: la secundaria para todos los alumnos, y la preparatoria para aquellos que desearan ingresar a la universidad. La renuncia de Vasconcelos unos meses después, dejó el

---

los que incluso se les encontró en el bolsillo credenciales de la CROM. Para ver con detalle el conflicto en la preparatoria, consúltese *Boletín de la Secretaría*, 1923-1924, t. II, núms. 5 y 6, pp. 227-287.

[98] *Boletín de la Secretaría*, 1923-1924, t. II, núms. 5 y 6, p. 277.

[99] Fell, 1989, p. 345.

[100] *Ley Orgánica del Estado de Puebla*, 1921, p. 31.

proyecto en manos del gobierno sucesor. El régimen callista tomaría la estafeta en cuanto a la reforma de la preparatoria y la historia le atribuiría, inmerecidamente, el mérito de la creación de la escuela secundaria. Pero ésta nació con un estigma y en medio de un ambiente hostil que marcarían su desarrollo.

El mosaico educativo de la República

La respuesta de los estados ante el avance del gobierno federal fue diversa. Cooperar con él y aun recibir su ayuda no significaba seguir ciegamente las pautas educativas dictadas por la SEP. La educación en el país marchaba a ritmos diferentes. Muchos estados adoptaron las directivas del centro y las reformas vasconcelistas. Otros conservaron una alternativa regional e incluso establecieron un sistema paralelo, antagónico e irreconciliable con el federal. Varios continuaron rigiéndose por leyes porfirianas y, totalmente indiferentes a cambios e innovaciones, mantenían viejos patrones. Algunos iban más a la vanguardia con avanzados e innovadores modelos pedagógicos. No obstante la existencia de un organismo federal, en muchos aspectos la educación en la república continuaba siendo heterogénea.

Puebla, por ejemplo, fue un estado eminentemente conservador, cuya Ley Orgánica de Educación Pública (1921) parecía desconocer las innovaciones pedagógicas. La ley reglamentaba las actividades de las escuelas rudimentarias y permitía la presencia de monitores, aunque limitaba sus funciones a la disciplina y la supervisión del trabajo de clase. Establecía normas rígidas, opuestas a la pedagogía activa que se experimentaba con éxito en varias regiones del país, y reducía la enseñanza a los límites estrechos del aula. Una de las pocas actividades extraescolares era la visita "esporádica" a un establecimiento de beneficencia, siempre que no perjudicara "la salud ni la moralidad de los educandos". Los alumnos tenían que permanecer confinados al salón de clase "en el mejor orden y compostura y no tocar nada sin licencia" y ocasionalmente realizarían excursiones breves "sin perjuicio de las demás asignaturas y sólo cuando fueran absolutamente necesarias". Durante su tiempo libre estarían cuidadosamente vigilados por los maestros "a fin de evitar un accidente o una segregación de niños".[101]

[101] El artículo 50 añadía: "Las preguntas se dirigirán a toda la clase y los alumnos que quieran contestar lo manifestarán elevando los dedos índice y mayor de la mano derecha a la altura de la sien apoyando el codo sobre el pupitre, y deberán responder con la mirada fija en el profesor", *Ley Orgánica del Estado de Puebla*, 1921, p. 17. El artículo 107 estipulaba que "El objetivo de la disciplina escolar es mantener el orden más riguroso en la clase, de modo que la enseñanza sea continua y provechosa. Para obtener estos fines se usarán entre otros una buena táctica escolar así como las recompensas y castigos que tendrán como base la más estricta justicia".

La Ley reproducía patrones pedagógicos decimonónicos, establecía métodos de evaluación obsoletos, reglamentaba todas las actividades de los alumnos aniquilando la espontaneidad, prohibía la educación mixta en grupos grandes y proponía la uniformidad en los programas. El Artículo 22 señalaba: "Para prevenir el desorden el profesor procurará que cuando no se haga uso de las manos todos los alumnos las colocarán de modo que sea imposible cualquier juego o travesura que el maestro no pueda observar".[102]

La misma rigidez existía respecto a la actividad de las maestras. Las casadas sólo podrían ejercer si el marido estaba imposibilitado para el trabajo, si se comprobaba "por autoridad responsable" que el cónyuge estaba ausente, y si no tenía sucesión "que determinase incompatibilidad con las funciones propias del magisterio de educación primaria".

Sin embargo, Puebla era uno de los pocos estados que estipulaba en sus leyes que los profesores de escuelas rudimentarias tenían que conocer el idioma indígena de la localidad "y hacer de él el uso más conveniente en las clases aunque procurando siempre que los niños aprendan el castellano lo más pronto posible".

En Oaxaca continuó en vigor, hasta 1926, una ley porfiriana emitida en 1893. Durante los años del gobierno de Obregón, las autoridades municipales, aun cuando compartían la responsabilidad de la educación con el gobierno estatal, ejercían una influencia importante en las tareas educativas: proponían candidatos para las plazas vacantes, promovían permisos y ceses, intervenían en exámenes finales —no obstante su reconocida falta de formación— y sugerían incluso la forma de enseñar dentro de los salones de clase. La continua intervención de las autoridades municipales generó múltiples protestas. Su injerencia no era totalmente injustificada, pues los municipios pagaban la mayor parte de los gastos. El convenio que comprometía a la SEP a colaborar en el mantenimiento de escuelas fue cancelado al poco tiempo, y la carga educativa recayó en los empobrecidos ayuntamientos, ya que en 1922 el gobierno estatal sólo sostenía la sexta parte de las escuelas existentes en Oaxaca. En 1925 la contribución federal seguía siendo raquítica pues se limitaba a pagar la tercera parte de los sueldos a los profesores de educación primaria. Ante la precaria situación económica del estado, las innovaciones pedagógicas eran secundarias.

En Jalisco, por el contrario, la obra de Vasconcelos tuvo gran repercusión. En 1924 se estableció la "nueva escuela" o "escuela del trabajo", que reproducía la metodología activa. La Dirección de Educación del Estado difundió los principios de la pedagogía activa que regirían en las escuelas de su capital, y que sólo se aplicarían "en aquellas escuelas foráneas cuyos

[102] Yankelevich, 1985, p. 21.

directores sepan implementarlas debidamente a juicio de los inspectores respectivos y bajo su responsabilidad". En Guadalajara había poco más de cincuenta escuelas primarias frente a cerca de ochocientas foráneas, "por lo que el alcance de las escuelas de acción, circunscribiéndose sólo a los planteles capitalinos fueron proporcionalmente raquíticos".[103] Las autoridades atribuían a la educación cualidades redentoras y la capacidad de promover el bienestar de la comunidad. La escuela era, en gran medida, responsable de la salud y de la higiene de los campesinos.

A partir de 1923 se fundaron más de 30 bibliotecas en distintas poblaciones de Jalisco, entre otras, Sayula, Ciudad Guzmán, Arandas y Chapala. Asimismo, la Dirección de Educación secundó entusiastamente la campaña de alfabetización y los niños de cuarto, quinto y sexto grados, como los de la capital, adquirieron la obligación de enseñar a leer y escribir a los adultos analfabetas.

La rebelión delahuertista generó un clima de inseguridad que afectó grandemente a la escuela, sobre todo en la zona centro-sur del estado. Según los informes de un misionero, debido a la falta de garantías, dejaron de funcionar unas 40 escuelas dependientes del sistema federal, ya que los maestros fueron concentrados en Guadalajara, donde continuaron sus actividades docentes. El distrito de Colotlán, zona indígena huichol, fue particularmente dañado pues estaba en manos de rebeldes. En esta zona había sido difícil establecer escuelas, ya que los huicholes no permitían la presencia de elementos extraños y los maestros tenían que valerse de toda clase de engaños para atraerlos. Se habían establecido 14 escuelas, pero sólo dos funcionaban y un misionero se quejaba de que "la labor de la escuela es nula en la completa acepción de la palabra".[104]

A pesar de la aceptación de las políticas educativas nacionales, en Jalisco no sólo existió poca coordinación y colaboración entre el sistema federal y el estatal, sino que éste estorbaba la acción de la federación y sus maestros con frecuencia tenían que enfrentar la oposición de los presidentes municipales. El Estado de México también siguió con fidelidad las directivas del centro, quizás porque sus escuelas habían sido muy afectadas por la lucha revolucionaria. De 1 054 planteles que existieron en 1900, sólo 542 funcionaban para 1917. El gobierno estatal reorganizó la Dirección de Educación Pública para ponerla a tono con las prioridades educativas nacionales. Se adhirió gustoso a la campaña alfabetizadora, adoptó los libros de texto en uso en el Distrito Federal, transfirió la dependencia de las rudimentarias de los ayuntamientos al ejecutivo y se comprometió a abrir, con ayuda del ejecutivo federal, "una suma no menor de mil quinientas escuelas prima-

[103] Yankelevich, 1985, p. 23.
[104] *Informe*, Estado de México, 1922.

rias".[105] A pesar de la euforia inicial, el gobierno estatal quedó rezagado frente al impulso que la Secretaría de Educación dio a la educación en dicha entidad, estableciendo en cuatro años, 246 escuelas federales. Las estatales apenas aumentaron de 540 a 600.

Mientras que la opinión general se inclinaba por establecer la coeducación en las escuelas normales, en Jalisco se suprimió la normal mixta. Las mujeres fueron remitidas a la Escuela Profesional de Artes y Oficios para Señoritas y los varones al Instituto Científico y Literario, ya que su corto número (12) "no acreditaba el considerable gasto que importa el sostenimiento de una escuela normal masculina".[106]

En Querétaro, la Ley no hacía mención alguna de reformas pedagógicas, pero el gobierno del estado se adhirió al proyecto nacional de educación popular estableciendo numerosas Casas del Pueblo y escuelas primarias, y presionando a funcionarios municipales para hacer cumplir el Artículo 123.[107]

Mientras que en la mayoría de las entidades los gobiernos estatales tomaban las riendas de la educación, en Chiapas se reiteraba la obligación de los ayuntamientos de sostener la enseñanza elemental y superior, aunque el propio gobierno reconocía la indiferencia de éstos por la educación y su incapacidad económica para sostenerla. La contribución del gobernador se limitó a la creación de impuestos a favor de los municipios.[108] De las 167 escuelas oficiales que existían en Chiapas, 114 eran municipales, 49 federales y sólo cuatro estatales. La rebelión delahuertista hizo que el gobierno estatal suspendiera la escasa subvención que brindaba. Desde luego, no se hacía referencia a las innovaciones del centro.[109]

Yucatán fue el mejor ejemplo de autonomía, seguido muy de cerca por Veracruz y Tabasco. Los tres estados lograron imponer su propio modelo educativo, que ratificaba su independencia frente al poder federal. Veracruz, a pesar de conservar una legislación decimonónica, realizó en esos años una ofensiva anticlerical en cumplimiento del Artículo 30 constitucional. Tabasco también se alejó de los programas de la capital para sustituirlos paulatinamente por otros que respondían a las inquietudes radicales de una buena parte de la población. El gobernador Tomás Garrido Canabal, nutri-

[105] *Ley del Estado de México*, s.f., pp. 39-40.

[106] *Informe*, Querétaro, 1924.

[107] Por ejemplo, decretó un impuesto trimestral de 24 centavos que debía pagar todo varón entre 18 y 60 años para el fomento de la instrucción, con el que se establecieron diez escuelas.

[108] *Informe*, Chiapas, 1922. También en Nuevo León la educación estuvo en manos de los municipios hasta bien entrada la década, no obstante la bancarrota casi constante de los ayuntamientos y los "lamentables antagonismos entre las diversas administraciones que desde luego hacían caso omiso de las directivas del centro". *Informe*, Nuevo León, 1928-1929, p. 69.

[109] Véase Martínez Assad, 1979, caps. I y II.

do con la experiencia socialista yucateca, continuó las acciones iconoclastas de sus antecesores, Carlos Green y Francisco J. Mújica, que tuvieron como corolario el cierre de colegios privados. Llevó a cabo campañas "desfanatizadoras", adelantándose a las que se realizarían años más tarde desde el seno de la propia SEP, y abonó el terreno para implantar la escuela racionalista en el estado.[110]

Chihuahua conservó en su legislación la libertad de enseñanza sin cortapisas hasta 1924. La Ley de Instrucción Pública vigente durante el obregonismo, estipulaba que "[...]la enseñanza es libre en el Estado: en consecuencia, cualesquiera personas o corporaciones pueden dedicarse a dicho ministerio".[111] El gobernador Ignacio C. Enríquez, autor de la ley anterior y de la Constitución Política de 1921, emitió una nueva en 1924, que hacía del estado el único responsable de la educación aunque no eximía a los ayuntamientos y a las autoridades municipales de la obligación de apoyarlo. La Ley reiteraba la libertad de enseñanza pero agregaba que sería laica en los planteles oficiales y en la primaria elemental y superior de los establecimientos particulares, y "netamente nacionalista".

En dicho estado existía toda una gama de establecimientos de educación popular. Había escuelas "elementales económicas" que impartían primaria elemental con personal "incompleto" y conforme a un programa reducido; "rudimentarias" y "escuelas periódicas" a cargo de profesores ambulantes.

La ley contravenía la política federal respecto a los indígenas y establecía instituciones especiales para su educación. Aquéllos eran considerados como elementos especiales, e igual que los denominados "anormales", "indigentes" y "corrigendos", debían ser atendidos por separado.[112] Dos centros de cultura, uno para varones y otro para mujeres, prepararían maestros indígenas para que ejercieran "entre los de su raza". Estos centros se denominarían "normales elementales" y contarían tanto con talleres y campos de cultivo como con "salas de cultura intelectual". Se crearía además, un centro de cultura, para "incorporar a la civilización por medio del trabajo y de la cultura moral e intelectual al mayor número posible de indígenas". Otro centro, éste de "trabajo productivo", permitiría a las comunidades indígenas formar pueblos y "garantizar los rendimientos de su trabajo contra las explotaciones o ineficacia de sus esfuerzos". Unos y otros contarían con un intérprete, un celador y un agente indígena de asistencia escolar que tuviera "ascendiente moral entre los de su raza". La enseñanza se desarrollaría en "el número de años que el progreso indígena

[110] *Ley de Instrucción Pública*, Chihuahua, 1916.

[111] El artículo quinto de la citada ley se refería a "Escuelas especiales de indígenas, anormales, indigentes, corrigendos, etcétera".

[112] *Colección de Leyes*, Chihuahua, 1922-1933.

determinara para que a juicio del director tuvieran la aptitud necesaria para ser maestros". Se contemplaba la enseñanza del español como segunda lengua y la de "hábitos urbanos y buenas costumbres". Deberían elaborarse artículos de uso común o de "consumo fácil que los indígenas producirían como operarios con sueldos equitativos". Deberían hacerse obras de beneficio comunal, tales como la apertura de caminos, canales de irrigación, corte de madera, desmontes para la agricultura, y todas aquellas que colocaran al indígena "en condiciones de trabajo que lo acerquen a la civilización". Para ser director de estos centros se requería "ser de reconocidos sentimientos generosos, haber probado su capacidad y no pertenecer al Estado eclesiástico ni ser ministro de algún culto". Las retribuciones para los directores eran 50% mayores que las del profesorado de las escuelas primarias.

El programa de educación primaria estaba dividido en cinco áreas: hábitos fundamentales, educación activa (que en realidad no significaba lo mismo que pedagogía de la acción pues se limitaba a ejercicios gimnásticos y deportivos, cultivo de plantas, visitas y excursiones), y educación moral o "desarrollo de sentimientos generosos, altruistas y de justicia", estética e intelectual. Se impartiría, además, un oficio "conveniente a la región".

Los maestros tenían un lugar de honor en la comunidad. Era "altamente meritorio y honroso servir en el ramo de educación", por lo que estaban exentos del cargo consejil, de prestar servicio en la guardia nacional y de toda contribución personal en el municipio y en el estado.[113]

A pesar de las diferencias entre los estados, persistía como base común la educación laica, gratuita y obligatoria, aunque estas características no fueran interpretadas de manera idéntica. Sin embargo, había un rasgo sin matices. Todos los estados consideraban la educación como elemento fundamental del progreso y hacían gala de un exagerado optimismo en sus poderes.

[113] *Colección de Leyes*, Chihuahua, 1922-1933.

EL CAMPO, DESAFÍO PARA EL GOBIERNO FEDERAL

Cumplir con el compromiso contraído con los estados de establecer escuelas rurales era para el gobierno federal un verdadero reto. En el campo, el sector más desatendido, se concentraba la mayor parte de la población. A pesar de los cambios sufridos durante la revolución, México era todavía un país predominantemente rural. Las migraciones masivas hacia la ciudad, la movilización que propició la lucha armada, y el tibio reparto agrario habían modificado poco su estructura.[1] En el altiplano central la economía de las haciendas sobrevivió a las guerras civiles, y grandes fincas continuaban bajo el control de sus propietarios.[2] Muchos latifundios sólo cambiaron de dueño; militares triunfantes se los arrebataron a los hacendados, pero pocos fueron repartidos. Hacia principios de la década de los veinte la fisonomía del país apenas se había alterado: cerca de 80% de la población continuaba dedicada a labores agrícolas.

Desconocemos la suerte de las escuelitas establecidas en pequeños poblados, comunidades indígenas y haciendas. Datos aislados muestran que un buen número cerró sus puertas ya que muchos maestros y alumnos se integraron a la lucha armada.

El fraccionamiento real o ficticio de algunas haciendas, el cambio de propietarios por venta o arrendamiento, rompieron los débiles lazos o compromisos que los antiguos dueños tenían con las escuelas. Los nuevos hacendados rara vez continuaron con la obra educativa de sus predecesores a pesar de que, tanto por decreto de varios gobernadores como por ser un precepto de la Constitución de 1917, estaban obligados a sostener escuelas. Incluso la mayoría de los que conservaron sus propiedades trató de sacudirse

[1] Algunos gobernadores radicales llevaron a la práctica importantes programas de reforma agraria, como el de Puebla, Francisco Coss, quien en febrero de 1911, apenas un mes después de que Puebla cayó en manos de las fuerzas constitucionales, convocó a una reunión de los presidentes municipales del estado y de los representantes de todos los pueblos para arreglar la devolución inmediata de las tierras que se habían robado los hacendados y oficiales a los campesinos que no tuvieran. Hall, 1985, p. 169. En Veracruz, el gobernador Luis Sánchez Pontón había intervenido a favor de los campesinos con los terratenientes y en Medellín se llevó a cabo una primera distribución de tierras conforme a la Ley Agraria del 6 de enero. Calles, en Sonora, inició en 1910 un programa de reparto de tierras, fundó un banco agrario y reparó obras de irrigación [...] Los yaquis y los mayos recibieron también tierras; prácticamente les fue restituida la zona de Huatabampo.

[2] Véase por ejemplo, Tobler, 1985.

esta obligación pretextando el daño económico que la lucha civil les había ocasionado, o la insuficiencia de trabajadores.[3]

EL DESCONOCIDO MUNDO INDÍGENA

Uno de los mayores obstáculos para la expansión del sistema escolar era el desconocimiento de la población indígena. Ante la falta de un criterio preciso para definirla, los estudiosos se preguntaban si lo que distinguía realmente a un indígena eran sus características lingüísticas, otras expresiones culturales como religión, instrucción, ocupación, vestimenta, su manera de producir o bien sus rasgos físicos.[4]

Mientras que Juan B. Salazar, uno de los creadores del Departamento de Cultura Indígena de la nueva SEP, argumentaba que los indígenas alcanzaban la cifra de cinco millones y medio, es decir, la tercera parte de la población, la Dirección de Estadística informaba que 1 960 306 de los 15 160 369 habitantes del país eran indios. Sólo un par de años después el educador Moisés Sáenz afirmaba que el territorio nacional estaba poblado por 4 174 499 indígenas, de los cuales más de un millón no hablaba ni entendía el castellano y otros tantos, aun siendo bilingües, empleaban en su vida diaria únicamente su lengua materna. Esta población, según el mismo Sáenz, estaba integrada por 80 grupos que formaban 49 familias étnicas con otros tantos idiomas. Sólo en Oaxaca existían 14 etnias con 17 dialectos diferentes y las variantes dentro del mismo grupo lingüístico eran tales, que no se entendían los de una comarca con los de otra aun hablando la misma lengua.[5] El antropólogo Manuel Gamio, se refería en sus investigaciones a 12 millones de indios y a una minoría criolla y mestiza.[6]

Los criterios sobre la educación de los indígenas variaban aún más. Si bien había consenso sobre la necesidad de castellanizar y escolarizar a estos grupos marginados y de aliviar sus injustas condiciones de vida que, además, obstaculizaban el progreso, no había acuerdo en cómo lograrlo. En realidad se revivía una vieja polémica que tenía profundas raíces ideológicas y que arrancaba de la premisa de que la mera existencia de la población india era un "problema" que los blancos o mestizos debían enfrentar y resolver. Los "europeístas" o "conservadores" creían en la asimilación del indio y en su adaptación a la civilización europea, cuya superioridad era incuestionable.

[3] AHSEP, Rubro *Escuelas Artículo 123*, hay abundante material sobre el tema. Véase también Loyo, 1989.

[4] Véase al respecto la contribución de Gamio en *Ethnos*, mayo de 1920, núms. 1 y 2, pp. 44-46.

[5] Sáenz, 1928, pp. 7-9.

[6] Gamio, *Ethnos*, 14 de julio de 1920, p. 77.

Según denunció Sáenz años después, postulaban la simple amalgama de culturas distintas, la "mezcla mecanicista de elementos inertes".[7]

Este concepto de "incorporación", del que Vasconcelos fue el mejor exponente en los años veinte, era ambivalente. Admitía y a la vez negaba al indígena; reconocía su capacidad de contribuir a la vida nacional y al mismo tiempo le negaba el derecho de conservar su cultura. "Incorporar" al indio significaba hispanizarlo. Teóricamente se aspiraba a la coexistencia de mexicanos e indígenas y a la fusión de ambos grupos, pero siempre con la confianza de que los primeros absorberían a los segundos. O sea que para poner fin al "problema indígena" la propuesta era la incorporación del indio "a la sociedad formada en molde europeo".[8] Vasconcelos se mostró siempre enemigo de las escuelas especiales para indios porque consideraba que conducían "fatalmente al sistema llamado de reservación que divide a la población en castas y colores de piel".[9] Creía en una misma institución abierta a todos, "sin distinción de raza o de color" que ayudara a asimilar al indio. Como se vio, sólo proponía un año preparatorio para castellanizarlos.

Dentro de esta misma corriente había diferencias. Algunos pensaban, por el contrario, que los niños indios debían ser educados en centros especiales, ya que la escuela tradicional había ayudado muy poco. Las propuestas eran diversas pero con frecuencia coincidían en sugerir instituciones que los alejaran de su medio familiar, considerado perjudicial para su desarrollo. En el primer Congreso de Misioneros de 1922 predominó esta idea:

> El único medio de proveer a la educación de los niños de las razas y tribus que llevan una vida nómada o viven aislados, es la reconcentración de ellos pues no cabe siquiera pensar que pueda haber maestros que eduquen a estos niños en sus hogares por lo impracticable que tal cosa sería. Como sería difícil de reconcentrarlos con sus familiares[...] se impone la necesidad de separarlos en centros donde se pudieran educar satisfactoriamente.[10]

Frente a estos grupos prevaleció una corriente precursora de la teoría "integracionista" o "indigenista" y cuyo principal exponente fue Manuel Gamio quien estuvo al frente de la Dirección de Antropología de la Secretaría de Agricultura desde 1917. Gamio definía el concepto "cultura" como: "el conjunto de manifestaciones materiales e intelectuales que distinguen y

[7] Sáenz, 1982, p. 172.

[8] Ruiz añade que se consideraba que si se hubiera podido transformar al indio en la imagen de su vecino mestizo que tenía mentalidad occidental, el problema estaría resuelto. Ruiz, 1977, p. 150.

[9] *Educación*, mayo de 1923, vol. 2, núm. 1, p. 7.

[10] Primer Congreso de Misioneros, del 18 de septiembre al 6 de octubre de 1922, AHSEP, caja 41, f. 1.

diferencian entre sí a las agrupaciones humanas, pero nunca connota la calidad específica de dichas manifestaciones". Se oponía a que se denominara a los pueblos "cultos o incultos como impropiamente se había venido haciendo" pues a su manera de ver era tanto como calificarlos de "humanos e inhumanos".[11]

El antropólogo condenaba también la actitud, tan generalizada todavía en la actualidad, de considerar al analfabeta como un ser inculto y como un lastre para el país. Gamio hacía hincapié en que si bien era cierto que una mayoría de mexicanos no sabía leer ni escribir, sabía otras cosas, producía obra literaria, manual, "es decir, carece de una manifestación cultural, el alfabetismo, pero posee otras".[12] Gamio predicó en el desierto pues para muchos, analfabetismo sigue siendo sinónimo de incultura.

Desde la Dirección de Antropología este personaje puso en práctica un plan de investigación y de desarrollo comunitario en el valle de Teotihuacan cuyos resultados se conocieron en 1922, mismos que no pudieron pasar por alto completamente los responsables de las políticas y los programas de la escuela rural.

Manuel Gamio sostenía que el desconocimiento de sus culturas restaba eficacia a cualquier acción en favor de los indios y que había que comenzar por estudiar sus características y sobre todo, su lengua. Era partidario de la conservación de los idiomas maternos y, simultáneamente, de la extensión del bilingüismo. También aconsejaba buscar los medios apropiados de cada región para favorecer su desarrollo. Su meta era procurar "el acercamiento racial, la fusión cultural, la unificación lingüística y el equilibrio económico".

El antropólogo dividió el país en doce zonas, de acuerdo con sus características culturales y geográficas. Sólo concluyó la investigación sobre la población de Teotihuacan donde él y sus colaboradores realizaron un programa educativo basado en el resultado del estudio de las condiciones del valle.

Según este proyecto piloto la enseñanza se centraba en los intereses y necesidades de niños y adultos. La instrucción rudimentaria y las técnicas agrícolas tenían como fin convertir a los habitantes en productores independientes. Se crearon talleres e industrias domésticas, se introdujeron nuevos cultivos y se fomentó el intercambio de productos. Se llevó a cabo una gran campaña sanitaria, se instalaron baños públicos, hospital y dispensario; se vacunó a la población contra enfermedades endémicas. Un aspecto interesante del proyecto fue el empeño en combatir todo tipo de "atavismos

[11] Gamio, 1982, p. 106.
[12] *Ibid.*, p. 107.

milenarios" desde el alcoholismo hasta el fanatismo; creencias supersticiosas, prácticas mágicas y hechicería.

Gamio anticipó en Teotihuacan muchos de los postulados de la "pedagogía de la acción". Los resultados alentaron a maestros y autoridades a desarrollar acciones paralelas. Sin embargo, algunos estudiosos consideran que esta "espectacular experiencia tuvo a largo plazo un alcance limitado para los habitantes del valle teotihuacano, ya que la riqueza arqueológica de la región despertó mayor interés que el análisis de la vida de la población, y la preservación de este patrimonio se antepuso a la de las comunidades indígenas".[13]

Vasconcelos intentó limitar las funciones del Departamento de Cultura Indígena y reducirlo a un departamento auxiliar y provisional que se ocuparía sólo de escuelas transitorias para los indios en las que se les enseñaría "el idioma nacional", y lo indispensable para que, "según su aptitudes y posibilidades", pasaran de inmediato a las escuelas rurales.

En sus memorias, Vasconcelos insistió en defender su posición:

> El Departamento Indígena no tenía otro propósito que preparar al indio para el ingreso a las escuelas comunes dándole primero nociones de idioma español, pues me proponía contrariar la práctica nortemericana y protestante que aborda el problema de la educación indígena como algo especial y separado del resto de la población.[14]

El departamento fue dirigido primero por Lauro Caloca y después por el maestro Enrique Corona. Sus objetivos, tareas y programa de trabajo son muestra elocuente no sólo de la actitud ambigua que prevalecía repecto al indígena sino de la ceguera de las autoridades para reconocer valores culturales ajenos a los suyos. Más grave era el desconocimiento que tenían sobre los pueblos a los que supuestamente iban a "redimir" y la actitud de superioridad que guiaba sus acciones,[15] no obstante que el proyecto de

[13] Fell, 1989, p. 214.

[14] Vasconcelos, 1938, p. 26. Las memorias de Vasconcelos, es decir, su obra autobiográfica, comprenden *Ulises criollo, El desastre, La tormenta, El proconsulado* y *La antorcha*. La obra que desempeñó en la secretaría está descrita principalmente en la segunda de estas obras. Sin embargo, ésta no es una fuente fidedigna para estudiar los años en que Vasconcelos estuvo al frente de la SEP, pues como fueron escritos en años posteriores y Vasconcelos había sufrido grandes decepciones y había cambiado mucho sus posiciones, con frecuencia la información es inexacta o equívoca. Por ejemplo, en *El desastre*, p. 26, afirma que él estableció el Departamento de Cultura Indígena.

[15] El programa del Departamento de Cultura Indígena era llevar a "los aborígenes [...] 1. La cultura indispensable para hacerlos de razón o cuando menos iniciarlos en los secretos de una vida inteligente. 2. La educación moral y social que les proporcione conciencia de su propio valer, los principios basilares de justicia social que hagan eliminar su condición de parias, que los conviertan en hombres libres y ciudadanos cumplidores e idóneos para ejercitar una acción cívica que los engrandezca y los capacite para el gobierno de sí mismos y de los

Gamio había mostrado el camino. Se insistía en que había que proporcionar a los indios "la cultura indispensable para hacerlos de 'razón' o cuando menos iniciarlos en los secretos de una vida inteligente". Se les tenía por menores de edad, a quienes había que inculcarles todo tipo de valores y formarles actitudes. El departamento informaba que les proporcionaría "una educación práctica que les dé hábitos para aunar sus esfuerzos entre sí y con los de los individuos de otras razas y que los entrenen para el trabajo colectivo, mediante la asociación y cooperación mutua".[16] Las autoridades parecían ignorar o, peor, menospreciar los rasgos más notables de las culturas indias como eran su organización social y su espíritu comunitario. Puesto que atribuían las injustas condiciones económicas de los indios a su ignorancia, se empeñaban en enseñarles a mejorar su producción agrícola y a perfeccionar sus industrias.

Las pautas que Vasconcelos dio a los misioneros ejemplifican su ambigua actitud :

> [...] al mismo tiempo que enseñan a los indios los rudimentos de nuestra civilización, procuren penetrar en la mentalidad de sus educandos no sólo para influir sobre ellos con mayor eficacia sino también para descubrir la porción de verdad que sin duda se conserva en los usos y conocimientos de los indígenas. Lejos de mostrar desdén por el medio que va a civilizar, el misionero debe aprender todo ese extraño acervo de conocimientos útiles o curiosos, tales como uso medicinal de las plantas, observaciones metereológicas, creencias y prácticas de vida ya que todo, aun las supersticiones, debidamente recolectadas y transcritas sirven para completar el estudio de la mente humana en sus aberraciones y en sus aciertos, en sus vislumbres y en sus orientaciones [...] Y en las horas de la muda tarea [...] establezca ese intercambio que por una parte dé al indio lo poco que sabemos nosotros, y, asimismo, comunique al Departamento todo lo que saben los indios, para que en seguida lo conozca el mundo y lo aproveche la civilización en la vasta tarea de regenerar la vida por el conocimiento.[17]

---

demás. 3. La educación práctica que les dé hábitos para aunar sus esfuerzos entre sí y con los individuos de otras razas, y que los entrenen para el trabajo colectivo, mediante la asociación y cooperación mutua. 4. El mejoramiento de su situación económica, enseñándoles la aplicación de procedimientos especiales para el máximo de rendimiento agrícola y el perfeccionamiento de sus industrias y demás medios de vida". *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, p. 439.

[16] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, p. 439.

[17] Añadía: "Procurarán en consecuencia, los maestros, según las aficiones y capacidades, remitir al Departamento los datos que les parezcan originales sobre uso y costumbres, aplicación de plantas como remedios, procedimentos industriales, primitivos o avanzados, prácticas religiosas o simplemente supersticiones; particularidades de trajes, juegos, músicas y bailes de distintas regiones, y, en general, todas las particularidades que encuentre". Vasconcelos, 1923, citado por Fuentes, 1986, pp. 64-65. También los exhortaba a "no adoptar actitudes arrogantes

Algunas autoridades eran conscientes del despojo de que por siglos habían sido víctimas los indios. Corona señalaba que para transformar sus condiciones de vida en otras "más humanas" la acción educativa era insuficiente:

> [...] para que los indígenas lleguen a poseer las condiciones características del hombre encauzado en la civilización del mexicano y del ciudadano, creo que a la labor propiamente educativa debiera y debe añadirse la dotación de tierras, base para ellos de su emancipación económica; la apertura de fáciles y baratas vías de comunicación, la construcción de presas y canales; la salubridad del medio en que habitan; la protección en su trabajo por medio de leyes adecuadas, en suma, hacerlos objeto de un tratamiento justiciero que les proporcione la tranquilidad de espíritu necesaria para una vida reposada que les permita pensar y resolver los problemas del hogar y de la Patria para que de este modo contribuyan a la solución de las cuestiones que afectan a la humanidad.[18]

Estos puntos de vista contradictorios resultaron en una política educativa que fluctuaba entre la imposición de valores y patrones de vida urbana a los indios, el reconocimiento de su condición de explotados y un esfuerzo constante por mejorar su situación.

En la práctica, el Departamento de Cultura Indígena no se limitó a la instalación de escuelas preparatorias para los indios; también tuvo bajo su jurisdicción todas las rurales y, de hecho, todos los campesinos, indios o no, fueron tratados con iguales métodos. Vasconcelos, no obstante su desacuerdo con este departamento, ayudó entusiastamente a Corona y seguramente colaboró en el Programa de Redención Indígena. Éste sugería nuevos caminos, pero no variaba la actitud paternalista hacia los indios. Señalaba que había que proporcionarles tierras, sacarlos de su aislamiento físico y cultural mediante vías de comunicación, proteger su trabajo y su integridad con leyes especiales, mejorar sus productos enseñándoles técnicas más modernas, pero también proporcionándoles semillas, plantas y ganado. Por último, había que crear en las comunidades centros recreativos, artísticos y de acción humanitaria. Aunque de manera inversa, de nuevo las autoridades pecaron de falta de sentido de la realidad ya que estas tareas rebasaban las posibilidades no sólo del Departamento sino de la propia secretaría. De aquí en adelante la escuela tuvo la ambiciosa meta de transformar la vida de las comunidades, contando sólo con la ayuda de unos cuantos maestros mal preparados y con escasos recursos. Era un peso excesivo para sus débiles espaldas.[19]

---

tan solo porque son enviados de una civilización organizada, pero que está todavía muy lejos de haber hallado soluciones a los problemas realmente importantes de la vida".

[18] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, p. 440.

[19] Véase programa completo en Fell, 1989, p. 218.

¿Maestros o apóstoles?

La falta de personal capacitado no fue un obstáculo para la creación de escuelas federales en el campo. Como primer paso, la secretaría recurrió a los maestros ambulantes que ya habían comprobado su eficacia en algunas regiones del país y que insistentemente habían sido propuestos por algunas autoridades educativas.[20] Los primeros fueron reclutados entre jóvenes universitarios, preparatorianos y normalistas; algunos, entusiastas participantes en la lucha revolucionaria.[21]

La principal tarea de estos pioneros era reclutar, a su vez, a los alumnos más avanzados y formar "monitores" o maestros rurales que impartieran "rudimentos" de enseñanza elemental. Por las circunstancias hubo que conformarse con jóvenes de buena voluntad que apenas sabían leer y escribir o en el mejor de los casos habían cursado los tres primeros años de la primaria. Era deseable que radicaran en la comunidad para que tuvieran más arraigo y conocieran mejor el idioma y las costumbres.

Las expectativas sobre la labor de estos primeros maestros, tan endeblemente preparados, eran desmedidas. Aunque su principal responsabilidad era "una intensa labor de desanalfabetización de los indios", poco a poco sus tareas fueron en aumento, rebasaron los límites del aula, e incluyeron la enseñanza de técnicas agrícolas, domésticas e industriales. Su fervor debía ser similar al de los evangelizadores de la Nueva España. Se les conoció como "misioneros", quizás con la esperanza de que este título les confiriera algún poder sobrenatural para ser a la vez promotores sociales, formadores de maestros, conferencistas y alfabetizadores. En vez de "evangelizar", estos modernos apóstoles enseñarían civismo y fomentarían un sentimiento patrio indispensable para la unidad nacional. Según Fell, "su pedagogía seguiría siendo la misma que la que concibieran Pedro de Gante y Motolinía: alternar la alfabetización con el aprendizaje de técnicas manuales".[22]

La labor altruista del nuevo apóstol era rígidamente controlada por la Secretaría de Educación que exigía el envío puntual de todo tipo de informes. Los misioneros deberían dar a conocer a las autoridades el número de habitantes de cada región "clasificándolos según las razas a que pertenece", los idiomas predominantes, el clima, los productos minerales, animales y vegetales de la comunidad, las industrias principales, el número de escuelas en funciones, etc. Como se verá, esta información, como la correspondiente

[20] En los congresos del porfiriato ya se había discutido la necesidad de recurrir a este tipo de maestro. Véase por ejemplo la intervención de Alberto Correa.

[21] Algunos de estos maestros recuerdan que Vasconcelos llamó a todos los de su generación "[...] y les dijo que eran unos ingratos que habían pagado mal a la nación y que ésta requería de sus servicios".

[22] Fell, 1989, p. 224.

a maestros e inspectores —vertida más adelante—, sensibilizó al gobierno a las necesidades del país y le dio pautas para aumentar gradualmente su presencia en el medio rural.[23]

El informe de Malaquías Piña, profesor conferencista de las misiones en Metztitlán y Xochicoaltán, Hidalgo, ejemplifica la comunicación que los misioneros sostenían con el Departamento de Cultura Indígena y que servía para conocer el medio donde se establecían las escuelas y seguir de cerca los pasos de los maestros. El pueblito de Itzatayotla, pequeña comunidad de habla náhuatl donde se iba a fundar una escuela rural, estaba situado al norte de la cabecera del municipio del mismo nombre y sólo se llegaba a él a caballo; tenía 308 habitantes y una población escolar de 34 niños y 29 niñas. Los vecinos, principalmente jornaleros, comerciantes en pequeño o corpulentos cargadores, estaban deseosos de tener una escuela pues hacía más de diez años que no recibían enseñanza escolar. En el pueblo no había artesanos, los habitantes vivían en jacales miserables y por falta de agua se surtían en un pozo que estaba a varios kilómetros del lugar. El clima era sano; los trabajos agrícolas se hacían por procedimientos antiguos. Itzatayotla era el principal productor de tierra blanca de la región ya que estaba situada en un terreno calcáreo y cerca de un cerro de cantera de muy buena calidad, por lo que el misionero sugería que se aprovechara.[24] En este caso no existen indicios de que estos informes hubieran redituado algún provecho para la comunidad.

Los monitores y maestros tenían un estrecho contacto con la SEP a pesar del aislamiento de muchas regiones y de la deficiencia de los medios de comunicación. Un maestro se quejaba de que "no llegó a tiempo a la comunidad donde se le esperaba por no tener bestia y la SEP le descontó los días".[25] No obstante que en varios estados existía una Delegación de Educación Federal y el delegado debía servir de enlace entre los maestros y la SEP, éstos se comunicaban directamente con el Departamento de Cultura Indígena que ejercía un control absoluto sobre sus escuelas rurales.

El sueldo de los misioneros era mayor que el de los monitores. Mientras que los primeros recibían hasta diez pesos diarios, los monitores rara vez ganaban más de ocho, e incluso con frecuencia tenían que compartirlos con algún maestro. Su pago generalmente se retrasaba tanto que tenían que vivir de préstamos, o "alquilar" dinero para sus gastos más urgentes. A estas diferencias se sumaba la estrecha vigilancia que los misioneros ejercían

[23] Esto fue particularmente importante durante la década de los treinta y fundamentalmente durante el cardenismo, cuando la escuela rural y las instituciones educativas sirvieron de puntal para las reformas sociales.

[24] AHSEP, 663-12-1-1-9.

[25] AHSEP, 663-12-14-9. Véase también los legajos que contienen información sobre los maestros.

sobre los monitores, lo que era motivo de gran descontento. Los apetecibles salarios de los misioneros atraían a numerosos oportunistas que conseguían sus puestos por medio de maniobras políticas. Si bien muchos realizaron una labor desinteresada y altruista, algunos misioneros, más que consejeros amistosos, eran espías que tiranizaban a los maestros, y no faltó quien se dedicara a los negocios o al comercio, hiciera sus informes desde el escritorio, levantando actas de visitas no realizadas o falsificara estadísticas. En opinión de un maestro: "el cargo de misioneros en estas regiones según se ha palpado, es una verdadera sinecura, un empleo inútil que bien pudiera suprimirse".[26]

En la sesión de diciembre de 1922 la educación popular volvió a ocupar la atención del Congreso federal y de nuevo hubo denuncias sobre las lamentables condiciones de vida de indígenas y campesinos. José Manuel Puig Casauranc por Veracruz, José de la Luz Mena por Yucatán y los representantes de Michoacán y Oaxaca, lograron, con el apoyo de Vasconcelos, incrementar el número de misioneros a 200, así como obtener una importante partida destinada a material didáctico y a la creación de centros culturales para los diferentes grupos étnicos.

El Primer Congreso de Misioneros trató de unificar criterios y establecer un plan general de estudios. Vasconcelos había propuesto, entre otras medidas, que los misioneros tuvieran acceso a la Cámara de Diputados con voz informativa para debatir sobre problemas de educación indígena y que se les concediera personalidad jurídica para obtener del gobierno tierras destinadas a los estudios experimentales de agricultura. De nuevo, sus iniciativas no llegaron a realizarse.

El misionero ideal, según el Congreso, debía ser honorable, abnegado, entusiasta, pulcro, con sentido práctico y "conciencia de nuestro momento social". Prepararía a la población rural para vivir "inteligentemente" aprovechando los recursos del medio; le formaría conciencia moral (una vez más se suponía que la falta de instrucción escolar implicaba la carencia de valores) y cívica, y proveería por todos los medios el progreso social. El maestro de las comunidades indígenas debía tener tantas cualidades que el Congreso mismo reconocía "que casi resultaría ideal la persona que las reuniera todas". Parecía importar poco su formación profesional. Lo esencial era "que respondiera a las necesidades actuales de la vida para llevar un contingente de conocimientos prácticos que enseñara al indio". Era preferible que fuera indígena, nativo de la región o por lo menos que hubiera residido varios años en la zona, poseyera un oficio y gran habilidad manual y estuviera, "hasta donde fuera posible, libre de prejuicios sociales".

[26] AHSEP, 663-12-11-14.

La mayoría de los congresistas apoyó las cooperativas agrícolas como medio de proteger e informar al campesino "de los diferentes fenómenos socioeconómicos que lo amenazaban a diario".[27] Los legisladores coincidieron en la necesidad de escribir textos especiales para las escuelas indígenas ya que no había uno solo que "formara el alma nacional", tratara asuntos de interés para "el futuro de nuestras razas indígenas", despertara en ellas la idea de nacionalidad y les hiciera conocer su pasado glorioso. Urgían libros:

> [...] donde estén condensadas las tradiciones, las ansias, las desventuras de las razas que pueblan cada región, que les hable de sus costumbres y ocupaciones, de sus industrias y de su arte, de sus héroes; de tal manera que los mayas de Yucatán, los zapotecas de Oaxaca y los yaquis de Sonora sepan que tanto ellos como los chamula, los huastecos, los kikapúes forman una sola nación cuyas luchas intestinas han tenido en gran parte por origen la integración de nuestra nacionalidad.[28]

La comisión aconsejó los métodos de lectura de Torres Quintero y de Ignacio Ramírez. Finalmente se acordó que el maestro adoptara el texto que mejor conociera, así fuera un silabario, que desarrollara sus propios métodos y usara el material que tuviera a mano.

Misioneros y maestros con frecuencia estuvieron lejos del ideal. Rara vez eran oriundos de la región y mucho menos hablaban la lengua. Los que establecieron los primeros centros educativos parecían tener todo en su contra. Para las autoridades locales y los jefes políticos, aquéllos eran elementos extraños y subversivos. Hacendados y empresarios agrícolas se oponían a la educación de los trabajadores para no verse privados de mano de obra barata. Un misionero denunciaba: "los miembros del actual ayuntamiento son enganchadores de peones que han visto con malos ojos el establecimiento de la escuela rural porque ahora no podrán mandar a los infelices peones a las fincas cafeteleras el día que se les antoje debido a que tienen hijos en la escuela".[29]

A medida que el maestro estrechó sus lazos con la comunidad y se convirtió en su aliado y su guía, el rechazo inicial de autoridades y terratenientes se fue convirtiendo en una recalcitrante enemistad. Los vecinos se resistían a aprender a leer y escribir pues tal habilidad no les reportaba ninguna ventaja y les quitaba tiempo o los privaba de la ayuda de sus hijos.

[27] Fell resalta el hecho de que, paralelamente, en la IV Convención Obrera se hizo la misma moción. Fell, 1989, p. 230.

[28] Primer Congreso de Misioneros, del 18 de septiembre al 6 de octubre de 1922, AHSEP, caja 41, f. 1.

[29] AHSEP, 663-12-11-16.

Los indígenas rehuían con frecuencia el contacto con los blancos y veían con temor este reciente interés de sus explotadores seculares. Un misionero informaba que en la zona de San Pablo, Chiapas, al anunciar su llegada el ladrido de los perros, "madres e hijos con la velocidad del cervato corrían a los montes ocultándose en la espesura de los matorrales profundos".[30]

Los tarahumaras, poblaciones nómadas y dispersas, ofrecieron gran resistencia al sistema escolar. Según los informes de un misionero, se rehusaban a tener escuelas argumentando que tenían que educarse todos a la vez, "porque han visto y temen que el que se va educando aisladamente se distancia por completo de los demás"; se negaban a "que el gobierno les enseñara a pelear contra los gringos" aunque "todos agradecían el interés del gobierno y me preguntaban si el presidente de la República es indio o si es chavochi (hombre barbado y blanco) ya que han sido siempre explotados por los blancos". El misionero, Cecilio Bustillos, aseguraba que a él lo seguían porque nació en Tonachi, en la misma sierra. A los tarahumaras no les faltaba razón, pues el misionero, aprovechando su ascendiente entre los indígenas, operó durante cinco años como jefe de una partida de "fascinerosos" cometiendo "toda clase de depredación como robos y asesinatos". Después de una investigación minuciosa fue cesado por el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Las autoridades se negaron a mandar a otro misionero "que sólo estafe al erario de la nación pues se han [*sic*] mandado a otros que no se han presentado en la zona".[31] En esta misma región los misioneros tuvieron enfrentamientos con jesuitas que, según sus informes, se oponían al establecimiento de escuelas federales.

El informe del misionero Hermenegildo Delgado de Múzquiz, Coahuila, quien intentó poner una escuela en el poblado llamado El Nacimiento entre los indios kikapúes, es particularmente ilustrativo sobre la reacción de las comunidades. Los kikapúes habían quemado la escuela anterior y en un principio rechazaron al maestro y a la misionera que lo acompañaba porque los identificaron con los blancos, de quienes siempre habían recibido malos tratos. Papicuana, su "capitán", se negó a tener contacto con ellos. El maestro se mostraba indignado por las "grandes prerrogativas" que habían hecho a los indios "inconscientes de toda obligación para con nadie" y de que tomaran como un ultraje a sus leyes el que se les enseñara a leer. Aseguraba, sin embargo, que eran "muy tratables y pacíficos, sólo huyen cuando se les termina la caza y cuando se les quiere poner escuelas". Su compañera, con más sensibilidad, trató de ganarse su confianza con una caja de chaquira para sus artesanías y escuchando sus problemas "por conducto de un intérprete oficial". El misionero relataba que para retratarlos "me hicie-

[30] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, p. 437.
[31] AHSEP, 663-12-1-1-55.

ron primero que firmara un oficio en que hacía la declaración definitiva de que el capitán deseaba guardar las tradiciones de sus antepasados y que no quería dar motivo de queja a su tribu y por lo tanto declaraba de modo terminante que no permitiría el establecimiento de escuelas para su tribu". Poco a poco el capitán les fue perdiendo el temor, los invitó a que fueran a El Nacimiento "a fin de explicarnos sobre el terreno sus dificultades perpetuas con negros y mexicanos", incluso se dejó tomar fotografías. El misionero logró convencerlos de que el presidente de la República se interesaba "notablemente" por conocer sus trabajos artísticos y sus tejidos. Los indios aceptaron concurrir a una exposición artística "con una orden directa del presidente", y con la condición de llevar ellos mismos sus trabajos; incluso consintieron en que se les visitara. Sin embargo, a pesar de toda esta estrategia tan cuidadosa, los misioneros perdieron la partida, los kikapúes se negaron rotundamente al establecimiento de la escuela "por ser contrario a sus leyes".[32]

No era menor el rechazo de muchos misioneros por el mundo indígena desconocido e incomprensible para ellos, cuando no repulsivo. Con frecuencia mostraron un fuerte desagrado ante las manifestaciones culturales de los grupos étnicos. Un maestro se refería a los lacandones:

> Ellos no tienen industria. Viven sembrando pequeñas cantidades de maíz y frijol, crían puercos, gallinas y guajolotes. Una gran mayoría porta una indumentaria desarrapada que especialmente en la mujer aun a larga distancia ofende a la moral. Las chiquillas de diez a doce años apenas si se cubren con las enaguas hasta la mitad del muslo, las madres aunque usan la falda más larga ésta no llega a cubrirles sino unos cuantos centímetros de la rótula; el hombre usa taparrabo y una tira de manta con bocamanga que se introducen en la cabeza y se amarra en la cintura. *Su todo representa un aspecto repugnante y asqueroso* [cursivas mías]. Es azás refractario a la ilustración y se opone a toda iniciativa tendiente a su regeneración. Cada padre oculta el nombre de sus hijos, no registra a los nacidos y muy remotamente hace el de sus muertos.[33]

La falta de sensibilidad de los maestros y su desprecio por los indios sólo contribuyó a alejar a éstos de la escuela.

Paralelamente a la acción de la secretaría, y en buena parte por sus gestiones, el Departamento de Agricultura envió al campo a un grupo de agrónomos regionales "equivalentes a los maestros pero preparados adecuadamente". La República fue dividida en 38 zonas climáticas y a cada una de ellas se le asignó un agrónomo ambulante que más que como catedrático debía acudir como amigo, a vivir con los campesinos e indígenas, a com-

[32] AHSEP, 767-12-1-1-1.
[33] *Boletín de la Secretaría*, primer semestre de 1923, t. I, núm. 4, p. 483.

prenderlos. Les dedicaría todo su tiempo, "desde 0 horas hasta 24". Su trabajo, como el de los maestros, sería un apostolado, pero tendría más solidez porque contaba con mayores conocimientos. Sus enseñanzas se impartirían prácticamente y por medio de proyecciones, conferencias y películas. El departamento inició su campaña en Nativitas, Xochimilco y después en Cuernavaca y Morelos. Las actividades de estos primeros extensionistas son un campo interesante para el investigador.

UN SEGUNDO HOGAR PARA LOS CAMPESINOS

Los primeros centros escolares pronto mostraron sus limitaciones para resolver el aislamiento y la pobreza del indio. Aun cuando las autoridades eran conscientes de que el problema no era únicamente de índole educativa, actuaron como si estuvieran convencidas de que el sistema escolar debería asumir la responsabilidad total de los millones que, en palabras de Corona, vivían aislados, en chozas, sometidos a una dieta raquítica de maíz, frijol y chile; que desconocían el pan de trigo, la carne y la leche, y que andaban descalzos. La vida de una buena parte de los campesinos, no sólo de los indígenas, cabía en la patética descripción del mismo Corona Morfín de la "choza" que les servía de hogar:

> El piso de tierra es sucio y húmedo, las paredes y los techos de zacate son nido de sabandijas, no hay ventanas, el humo ahoga, la oscuridad predomina y el interior estrecho en demasía ofrece escasas posibilidades en cuanto a salud y respeto mutuo en la esfera de padres, hijos y hermanos; en un lugar próximo a la entrada la hija arrodillada tras el metate remuele la masa mientras cuece la tortilla en el comal colocado sobre los clásicos tres tenamaxtles; a un lado del fogón, también en el suelo hierven los frijoles [...] a ras del suelo se extiende el petate [...] colgados de una punta del horcón esquinero pueden verse las frazadas y alguna prenda de manta o de percal [...] En un rincón está la percha improvisada que sirve de dormitorio a las gallinas.[34]

En el seno de la SEP parecía creerse que una nueva institución con características diferentes permitiría mejorar las condiciones de vida de las comunidades, lo que para muchos se traducía en la adopción de usos, comodidades y patrones urbanos. En vez de escuelitas de primeras letras se pusieron en marcha las Casas del Pueblo que, estrechamente vinculadas con las comunidades, deberían ayudar a mitigar las injusticias del campo, ser centros sociales semejantes a los que se habían establecido en las ciudades y punto de reunión del pueblo entero. Las bases de su funcionamiento, elaboradas

[34] Fuentes, 1986, p. 71.

por Corona de acuerdo con las indicaciones de numerosos maestros, fueron aprobadas por el secretario de Educación el 15 de abril de 1923.

Las Casas del Pueblo deberían establecerse en regiones con más de 60% de la población indígena y en donde hubiera más de 40 alumnos. Las autoridades tenían el criterio de que: "siendo tantos los pueblos que necesitan planteles educativos la acción del Estado debe hacerse sentir primero donde se encuentre mayor población". No deberían instalarse en cabeceras de distrito ni en lugares de importancia para no restar a las autoridades locales el derecho ni la obligación de sostener planteles educativos, ni tampoco donde hubiera alguna escuela particular.

Sus lineamientos, una vez más, suponían la superioridad de los patrones culturales occidentales, pues señalaban la urgencia de "incorporar a los indígenas a la civilización y prepararlos para ejercer sus funciones de hombres, de mexicanos y de ciudadanos". La Casa del Pueblo, como su nombre lo indicaba, debería nacer de la cooperación de los vecinos y los congregaría a todos, sin distinción de edad, sexo, credos políticos o religiosos, y se proponía "[...] acrecentar con menos esfuerzo la producción, que actualmente se logra con máxima dificultad, cultivar hábitos de asociación y cooperación, promover el bienestar de cada uno de los asociados, y desarrollar y perfeccionar las industrias locales características".[35] El objetivo de la SEP era formar hombres libres, responsables, con iniciativa, prácticos, que amaran a su patria y sus instituciones y que desearan una existencia "más placentera" para ellos y sus vecinos.

En La Casa del Pueblo, sin mencionarlo, se practicaba la pedagogía activa, adaptada a las circunstancias y con el fin de preparar a alumnos para "una lucha fácil por la existencia". La enseñanza tendría un fin utilitario "sin olvidar el desarrollo integral y armónico del alumno".[36] El aprendizaje incluía prácticas agrícolas e industrias caseras, oficios y ocupaciones domésticas, y fomentaba el contacto con otros alumnos y pueblos para intercambiar productos, trabajos y experiencias.[37] De nuevo subyacía la idea de que campesinos e indígenas, por el hecho de no hablar español o de no saber leer ni escribir eran incapaces de satisfacer sus necesidades más apremiantes y carecían de cualquier habilidad y sentido estético. A las mujeres, por ejemplo, debería enseñárseles "la discreta confección de ciertos artículos que añaden algo de adorno a su utilidad", así como la elaboración de

[35] Citado por Fuentes, 1986, p. 28.

[36] *Ibid.*, p. 33.

[37] Se impartirían cursos de conservación de carne, lechería, envasado de frutas y legumbres, empaque de flores y frutas. Se daría preferencia a la manufactura de objetos de barro, ixtle, mimbre, otate, carrizo, tule, palma, hule, así como a curtiduría, jabonería, carpintería y tejidos de lana y algodón. Para llevar a cabo estas actividades se visitarían talleres, campos de cultivo, pequeñas industrias y todos aquellos lugares donde se manifestara "actividad y medios de vida".

platillos sencillos de la región. Las niñas deberían aprender a remendar, cortar y confeccionar piezas de vestir muy sencillas (habilidades que por supuesto siempre habían desarrollado en el seno familiar).

La enseñanza del "idioma nacional", por vía directa, sin traducción, debía preceder al de la lectura y la escritura. Los maestros, que generalmente desconocían la lengua materna de sus alumnos, creaban su propio método, empleando un vocabulario cotidiano, ayudándose de narraciones cortas, de poemas, monólogos y diálogos escritos por ellos mismos. Se resistían a ensayar innovaciones, y seguían usando *El silabario de San Miguel* para alfabetizar, o en algunos casos el método de deletreo, en vez de los métodos de Rébsamen y Torres Quintero sugeridos por la SEP. En Chiapas era imprescindible todavía el método de fray Víctor Flores, "por amor al fraile" que lo había dedicado a los indígenas del lugar.

Como la mayoría de los alumnos era bilingüe, aunque hablaran muy deficientemente el español, es de suponer que Las Casas rara vez penetraron en comunidades totalmente indígenas.

A menudo se organizaban "convivencias" en la escuela o al aire libre, en las que se compartía una frugal comida (tortillas, sal, y en ocasiones pollo), se comentaban los asuntos del día, se exponían problemas y se intercambiaban experiencias. El maestro aprovechaba la ocasión para dar algún consejo. No faltaban las diversiones sencillas, los cuentos, las anécdotas y las canciones de la región; también eran frecuentes las fiestas, obras de teatro, bailes, encuentros deportivos y exposiciones. Si bien a veces estas diversiones eran impuestas por los maestros, con frecuencia los vecinos esperaban con ansia estas reuniones que rompían la monotonía de su dura vida. Un maestro recordaba:

> A La Casa del Pueblo acudían las mujeres campesinas para relacionarse más con sus comadres, sus tías, sobrinas, el caso es que entre ellas surgía una gran camaradería fundamentalmente porque el maestro rural le enseñaba muchas cosas útiles para mejorar su casita y su economía [...] En La Casa del Pueblo se reunían los deportistas para hablar de los juegos y tratar cosas de su interés gregario [...] Cuando llegaban a la comunidad algunos representantes de las autoridades agrarias o municipales, también se reunían en la escuela rural que era La Casa del Pueblo.[38]

Las Casas intentaban no interferir con el trabajo de niños y adultos. El reglamento estipulaba que no se privaría a los padres de la ayuda de sus hijos, y que el calendario escolar sería flexible y respetaría las necesidades locales. Sin embargo, no se suspenderían las labores "intelectuales" ni en

[38] Robledo Santiago, 1987, p. 108.

tiempos de intensa actividad agrícola para evitar "caer en el extremo de una libertad irracional".[39]

Una de las funciones de Las Casas era atender, cada sábado, durante tres horas, los problemas de los vecinos: ayudarlos a redactar una carta familiar, una petición o una queja.

La protección del indígena era meta prioritaria de La Casa del Pueblo. Entre sus tareas estaba velar para que:

> [...] en su trabajo los indígenas sean protegidos por medio de disposiciones adecuadas; pugnará por evitar la explotación del indio por los enganchadores, tiendas de raya, vales u otra clase de moneda de papel que pretendan emitir y hacer circular los hacendados y dueños de fábricas; en suma La Casa del Pueblo bregará por que el indio sea objeto de un tratamiento justiciero y que se hagan efectivas en su favor las garantías y preceptos constitucionales que le favorezcan.[40]

En adelante, y por lo menos durante dos décadas, como se verá en este trabajo, la escuela rural adoptaría como bandera la defensa del indio. En nombre de ésta, sin embargo, se cometieron abusos y se llevaron a cabo acciones tan violentas contra su integridad y su cultura, como aquellas que se pretendía combatir.

Las Casas fueron de tres tipos: "rudimentarias", con un programa de dos años para "iniciar a los indígenas y mestizos atrasados en la cultura contemporánea"[41] (la mayoría de los nuevos centros entró en esta categoría); "elemental", que comprendía dos grados complementarios, y "consolidada", de seis años, que se establecía en lugares estratégicos, incluía a un médico y a maestros especializados en actividades artísticas, domésticas, agropecuarias y de oficios, y contaba con una sección para preparar a maestros rurales. Como es de suponer, de éstas sólo existían unas cuántas. Aunque hubo algunas Casas en manos de particulares, la mayoría dependía de la SEP, que ejercía sobre ellas una estrecha vigilancia por medio de los misioneros visitantes y por hojas estadísticas (blancas para las escuelas federales, rosas para las particulares) que los maestros llenaban religiosa-

[39] Había que habituar a los niños o adultos, "tanto como lo permitan las condiciones excepcionales del medio donde opera La Casa del Pueblo, a una acción diaria, disciplinada, regularizada, sistemática y progresiva en sus trabajos intelectuales y mecánicos", Corona, 1923, citado por Fuentes, 1986, p. 54.

[40] Fuentes, 1986, p. 38. Sin embargo, se insistía en que esta labor debía hacerse con la prudencia, ecuanimidad y mesura necesarias para no convertirse en agitadores, ni "llevar entre sus banderas prejuicios de partidismo político o religioso, dado que, en caso contrario, se desvirtuaría por completo la labor de amor y fraternidad que pretende desarrollar La Casa del Pueblo".

[41] Fuentes, 1986, p. 35.

mente mes con mes.[42] En la práctica, muchas de estas instituciones se alejaban de los lineamientos de la SEP. Por ejemplo en Tlaxcala, según el misionero responsable, "estaban muy distantes de tomar las características de Las Casas del Pueblo pues no preparaban para la vida, y los trabajos intelectuales no iban acompañados de los agrícolas".[43]

A pesar de su flexibilidad, sus novedosos métodos y su interés en mejorar la vida de los pueblos, con frecuencia Las Casas resultaban ajenas a las comunidades y no eran bien aceptadas. En particular era muy difícil lograr la asistencia femenina; en Salina Cruz, Oaxaca, por citar un ejemplo, sólo concurrían varones, y en Juchitán se estableció un centro sólo para mujeres. En Oaxaca era tal la resistencia de los indígenas a la escuela que algunos hasta se disfrazaban de mujeres para no asistir. Muchas comunidades se oponían a reunir niños y niñas dentro de un mismo salón, por lo que el maestro tenía que separarlos por turnos o por días.

Muchas Casas estaban organizadas de acuerdo con el método lancasteriano que había sido proscrito desde el congreso de 1890, y los maestros seguían imponiendo castigos corporales, sobre todo para la enseñanza del español, lo que causaba gran número de deserciones.

Las Casas del Pueblo no lograron vencer la resistencia de las comunidades a alterar su rutina y cambiar sus hábitos; la falta de cooperación de las autoridades locales, la desconfianza de los alumnos, la enemistad del cura, ni la oposición de los hacendados, objeto ésta de frecuentes denuncias:

> La inmensa mayoría de sus habitantes permanece analfabeta debido principalmente al empeño que han puesto los dueños de fincas para que los indios no se ilustren por que constituirían un peligro para su propiedad y más porque piden más jornal; de manera de que tratan de que no se civilicen.[44]

Algunas Casas fueron sólo pretexto para congregar a la población y utilizarla a conveniencia del gobierno. Los misioneros descubrieron que en varias de ellas los alumnos eran empleados en la reparación de caminos, y en algunas comunidades de Oaxaca los maestros se dedicaron, mediante un sobresueldo, a la construcción de líneas telefónicas.

[42] Con frecuencia aparecen en los archivos del Departamento de Cultura Indígena reclamaciones como ésta: "Hasta la fecha no se ha recibido en este Departamento la noticia estadística de La Casa del Pueblo de Chaguigo, municipio de Mexcaltepec, del mes de septiembre". AHSEP, 712-12-2-51.

[43] Otro misionero se quejaba del maestro de La Casa de Yautepec, Morelos: "La distribución de su trabajo no tiene lo que ordenan las bases sino otra bastante distinta, a pesar de haberle yo embiado [*sic*] un folleto del funcionamiento de Las Casas del Pueblo". Con frecuencia los maestros hacían caso omiso de las directivas y establecían sus propios programas de trabajo. AHSEP, 712-12-3-8-14.

[44] AHSEP, 712-12-5-53.

En 1923 asistían a Las Casas del Pueblo 34 000 alumnos; a finales de 1924, según informes de Corona Morfín, funcionaban 1 089 planteles con 65 000 alumnos, atendidos por 1 146 maestros y 102 misioneros.[45] Parece poco creíble que en sólo un año Las Casas hubieran duplicado el número de asistentes, pero de acuerdo con numerosos testimonios, proliferaron por todo el país, abriendo al gobierno federal las puertas a una realidad y a un espacio que antes le eran ajenos.

La formación de maestros

Los monitores y maestros que requería la acelerada expansión de la educación rural se formaron, en su mayoría, sobre la marcha, conforme iban estableciéndose las escuelas. Las autoridades demostraron que no había obstáculo que se interpusiera en su meta de crear un sistema de educación popular. Así, casi simultáneamente se instituyeron los cursos de invierno, vieron la luz las misiones culturales, se fortalecieron las escuelas normales, se fundaron varias normales rurales y se crearon cursos para maestros en la Escuela de Altos Estudios.

Los cursos de invierno fueron el primer intento de capacitar en grupo a los maestros en servicio. Según el jefe del Departamento Escolar, ingeniero Roberto Medellín, representaba una oportunidad de "ampliar su cultura, renovar sus ideales y adquirir la perspectiva de otros horizontes", y de prepararlos para impartir enseñanzas que respondieran a las necesidades del momento. Estaban dedicados especialmente a los maestros rurales porque el propósito de la SEP de "incorporar al progreso a la gente del campo" sólo se conseguiría "creando en las aldeas una atmósfera y un medio de condiciones tales que hagan posible una vida saludable, inteligente, y próspera".[46] Las autoridades conferían esta responsabilidad a las escuelas, y estos cursos brindarían a los maestros la oportunidad de relacionarse y de "vigorizar la idea de patria".

Con la cooperación de la Escuela de Altos Estudios, donde se impartieron algunas de las clases, se logró reunir en la capital a más de 700 maestros de primaria. La Escuela de Agricultura, la Facultad de Ciencias Químicas y el plantel Corregidora de Querétaro alojaron a alumnos, directores federales de educación, inspectores y maestros, que gozaban de licencia con goce de sueldo, y se les proporcionó gratuitamente alojamiento, comida y transporte. Los cursos, que se dictaron también en la Facultad de Ingenieros y en la Escuela Nacional Preparatoria, tuvieron un triple carácter: académico

[45] Citado por Fuentes, 1986, p. 41.
[46] *Los cursos de invierno...*, 1922, p. 3.

práctico (educación, administración escolar, higiene y trabajos manuales), agrícola industrial (pequeñas industrias, conservación de frutas, lechería, fabricación de lácteos) y cultural (clases de divulgación literaria, visitas a museos, instituciones, escuelas, y actividades varias). La larga lista de materias incluía horticultura, floricultura, curtiduría, jabonería, problemas prácticos de educación, psicología aplicada y organización y administración escolar.

Muchos maestros tuvieron la oportunidad de salir de su patria chica, conocer la capital de su país, convivir e intercambiar experiencias. El contacto entre ellos ayudó a homogeneizar criterios pedagógicos y a avanzar en la tan anhelada uniformidad de la educación. Según las autoridades, los cursos de invierno formaron elementos valiosos y:

> [...] marcaron el principio de una renovación de la escuela nacional porque maestros de los estados conocieron las conquistas más recientes e interesantes de la pedagogía y ellos a su vez comunicaron todo eso a los educadores estableciendo la cadena de reformas que había de acabar con las viejas tendencias.[47]

Los gobiernos de los estados apoyaron esta iniciativa de las autoridades federales con ayuda pecunaria y licencias a los maestros para ausentarse de sus clases.

Escuelas itinerantes

El éxito de esta experiencia alentó a las autoridades a instituir cursos que se impartieran todo el año y no sólo en vacaciones. La misión cultural fue la respuesta más original y flexible. Dos años después de que los primeros misioneros salieron a realizar su apostólica tarea, su trabajo seguía cimentado en la buena voluntad. Muchos de ellos carecían de preparación para su labor y varios más, que habían obtenido sus nombramientos por medio de influencias, se habían dedicado al comercio o a los negocios en demérito de su trabajo. Era urgente hacer una depuración entre los misioneros, y capacitar a los más dedicados para "civilizar" a la población indígena.

A mediados de 1923 se crearon las misiones culturales: grupos de especialistas con diferentes habilidades y conocimientos que iban de comunidad en comunidad para impartir cursos diversos a los maestros en el lugar mismo donde éstos prestaban sus servicios. El origen de esas legendarias instituciones está rodeado de misterio. Nadie puede decir a ciencia cierta de quién fue la idea o cómo nacieron. Las fuentes oficiales se contradicen.

[47] Véase "Cursos de Invierno" en *Educación*, vol. I, núm. 4, diciembre de 1922, pp. 217-251.

Según la versión más aceptada, el 17 de octubre de 1923, seis meses después de que las bases de Las Casas del Pueblo entraron en vigor, Vasconcelos aprobó el proyecto de las Misiones Federales de Educación elaborado por el diputado José Gálvez. A fines de octubre del mismo año, por iniciativa de Roberto Medellín, "según consta en documento oficial firmado por el jefe del Departamento de Cultura Indígena, profesor Enrique Corona", se instaló la primera misión que quedó bajo la dirección de Rafael Ramírez.[48]

El proyecto de Gálvez reglamentaba las actividades de los misioneros y reiteraba la importancia de que conocieran la región y tomaran en cuenta la gran diversidad étnica del país y las diferencias entre los grupos de una misma región. Proponía fundar "misiones federales de educación" con escuelas, talleres y campos de cultivo en las regiones más densamente pobladas por "familias étnicas".

Gálvez reproducía la ideología oficial. Atribuía a las misiones poderes omnímodos para transformar a las comunidades cuya pobreza parecía sinónimo de falta de valores. Las misiones deberían formar pueblos nuevos, laboriosos y "moralizados", con industrias y caminos, dotados de tierras y agua, que la secretaría gestionaría ante el gobierno federal. El personal de las misiones variaría según las necesidades regionales, pero una "misión de primer orden" estaría integrada por un director, un médico encargado del estudio antropológico de "la raza", un agrónomo que estudiaría la flora, la fauna y la geología de la región, un constructor de vías de comunicación, y maestros de cultura estética, pequeñas industrias, puericultura y economía doméstica. Maestros de primaria y de párvulos deberían impartir castellano e instrucción rudimentaria. Los alumnos trabajarían en el campo o en el taller y asistirıan a clases dos o tres horas diarias. Los miembros de la misión coleccionarían "las voces" de la lengua indígena del lugar para formar un vocabulario.[49]

Los misioneros según el plan de Gálvez formarían una escuela de "cultura indígena" para enseñar a los indios a explotar "a todo trance" sus productos regionales, "para elevar su condición económica y despertarles la conciencia de su propio valer, para incorporarlos a la masa trabajadora de México que debe aprovechar a sus hijos de sus riquezas [*sic*]".[50] Visitarían a los padres en sus hogares, organizarían convivencias, festejos e intercambios culturales y económicos con los pueblos vecinos.[51]

[48] *Las misiones culturales*, 1933, p. 9.
[49] Gálvez, 1923, pp. 15-23.
[50] *Ibid.*, p. 25.
[51] El programa tuvo una excelente acogida entre las autoridades. La poetisa chilena Gabriela Mistral, invitada por Vasconcelos para colaborar en su proyecto cultural, lo alabó entusiastamente e hizo algunas sugerencias que fueron incorporadas al programa, aunque no

Este proyecto no era totalmente original. Recordaba el de David Berlanga, quien como director de Educación de San Luis Potosí en 1911, había creado misiones rurales para "la catequización civil" de los indígenas, donde debían castellanizarlos, impartirles instrucción rudimentaria, formarles hábitos de higiene y salubridad, y mejorar sus condiciones económicas mediante la explotación de los recursos regionales.

Según Gálvez su programa fue aprobado tal como él lo había formulado, pero hay otras versiones menos conocidas sobre el origen de las misiones. La maestra Elena Torres, quien en 1926 fue directora del Departamento de Misiones Culturales, asegura que entre julio y agosto de 1923 ella elaboró el proyecto que les dio vida y que además llevó a cabo una misión experimental amparada con un nombramiento de propagandista de aprovechamiento de ejidos que le extendió Ramón Denegri, titular de la Secretaría de Agricultura y Fomento.

Al parecer, Vasconcelos objetó el ambicioso y detallado proyecto de capacitación de misioneros de la maestra y desautorizó la misión cultural experimental que hubiera permanecido entre cuatro y nueve meses en una comunidad rural de no más de 700 habitantes de Morelos. Lo que no queda claro es el motivo. Quizá se debió a cuestiones políticas, o al hecho de que la autora presentó inicialmente su proyecto a cuatro departamentos del gobierno, "educativo, agricultura, salubridad, industrias" y a cada uno le pidió cooperar de una manera específica. Los maestros serían pagados por el departamento de educación y los expertos de agricultura por el departamento de agricultura. Vasconcelos rechazó el proyecto y cesó a Elena Torres, su colaboradora en el programa de desayunos escolares, a quien incluso había concedido una licencia con goce de sueldo para llevar a cabo la misión. La maestra afirma que se movieron en su contra "cosas mezquinas y que el licenciado Vasconcelos mandó precipitadamente grupos a los estados con el nombre de misiones para que dieran clase de pequeñas industrias en las capitales de todas ellas".[52]

se pusieron en práctica; entre otras, impartir instrucción cívica para que los indios conocieran "el sitio y la situación que tienen como ciudadanos", y la enseñanza intuitiva, por grabados y relatos selectos de las grandes civilizaciones: maya, tolteca, etc., "para formar en esta pobre gente deprimida, humillada, el orgullo de su gran pasado para ennoblecerlos a sus propios ojos para borrar su dejo de esclavos". Cada escuela rural debía tener una colección completa de los monumentos indios y las reproducciones de sus más bellas obras de arte. Véase Gálvez, 1923, pp. 6-7.

[52] La maestra escribió dolida: "El movimiento aquél fue en mi contra. Vasconcelos hacía cosas feas no tano por maldad sino por murria de muchacho consentido que nunca acabó de madurar". Afirma que Medellín le dijo: "Vasconcelos me mandó con una parodia de esos circos que usted inventó". E. Torres, 1964, p. 222. Véase también Cortés Ramírez, 1991, pp. 39-42.

La SEP no da cuenta de los trabajos llevados a cabo, entre noviembre de 1923 y marzo de 1924, por la misión de San José, poblado cercano a Cuautla, Morelos. Sólo se conocen por documentos de la propia maestra. La misión tuvo que reducir el personal inicial (maestros, expertos agrícolas, albañiles, carpinteros y enfermeras) a un director, un trabajador que realizaría labores diversas y una enfermera. Imitando la manera en que los padres españoles organizaban a los indios, estos misioneros lograron edificar "una escuela de campesinos libres". La escuela se concentró en la solución de los problemas de higiene y vivienda de la comunidad. Aunque la SEP había desconocido a la misión, la dotó de una biblioteca ambulante de 150 libros de los cuales *La cabaña del tío Tom* fue el más popular.[53]

Una tercera versión sobre el origen de las misiones reconoce el trabajo de la maestra Torres, pero asegura que la idea original fue de Moisés Sáenz:

> Es de justicia hacer constar que el trabajo de organización de las misiones y de la oficina controladora así como la formación del proyecto del curso de entrenamiento de los misioneros y su conducción, fue debido a la iniciativa y actividad de la señorita profesora Elena Torres, experta en todo género de trabajos que impliquen servicio social y mejoramiento colectivo. *La señorita Torres supo interpretar y poner en obra los planes generales que sobre el perfeccionamiento de los maestros en servicio y sobre el mejoramiento de las comunidades tenía el ciudadano subsecretario de Educación Moisés Sáenz* [las cursivas son mías]. Seis misiones se organizaron de acuerdo con el plan de la Srita. Torres.[54]

También se atribuye la paternidad de las misiones culturales a Roberto Medellín, quizás por haber creado los cursos de invierno. Rafael Ramírez, director de la primera misión oficial de la SEP, por su parte, evadió aclarar el origen de las misiones y se limitó a afirmar: "[...] no estoy en aptitud de decir qué cerebro concibió la idea, pero sí estoy capacitado para relatar la historia de esa idea puesta ya en operación".[55]

Sea quien fuera su autor, la primera misión enviada por la SEP no se apegó estrictamente al proyecto de Gálvez ni al de Elena Torres pues fue ambulante y su objetivo fue preparar maestros para Las Casas del Pueblo. Las misiones que operaron a partir de 1923, seguirían los siguientes lineamientos: "Las misiones expedicionarán ya por grupos, ya en conjunto por los demás pueblos de la región para establecer o mejorar las escuelas rurales que dependan de ellas, nombrando, al efecto, maestros formados en la misión, que se encarguen de dichas escuelas".

[53] AHUIA, AET, exp. 39, pp. 1-5.
[54] *El Sistema*, p. 192.
[55] *Las misiones culturales*, 1928, p. 23.

Continuamente harían excursiones de carácter cultural para procurar unidad de acción y mantener vivas las relaciones de los habitantes con las escuelas tipo.[56]

La primera misión, la de Zacualtipán, Hidalgo, tuvo un carácter un tanto experimental. Maestros de varias comunidades aledañas a este pequeño pueblo serrano, dedicado principalmente a la manufactura del calzado y al cultivo de frutales, se prepararon con empeño para recibir a esta novedosa escuela ambulante. La llegada de la misión el 20 de octubre de 1923, a cargo de un destacado maestro, Rafael Ramírez, fue todo un acontecimiento. Tanto Roberto Medellín, como José Gálvez acompañaron a los misioneros. Los vecinos, entusiasmados también por tan inusitada visita, se unieron a la comitiva para dar la bienvenida a los maestros que fueron conducidos "desde la garita hasta el centro de la población en medio de aplausos, vivas y música".[57] Los misioneros, un profesor de educación rural, y los maestros de jabonería, curtiduría, agricultura, música, y educación física, quienes también vacunaban y daban pláticas de higiene, no llevaban en realidad ningún plan organizado sobre qué o cómo enseñar. Para su sorpresa se encontraron con que la mayoría de sus alumnos eran vecinos y estudiantes de primaria.[58]

Además de impartir lecciones de higiene y de economía doméstica, los misioneros aconsejaron a la población cómo aprovechar su industria, la curtiduría, y le enseñaron a mejorar los frutales por medio de injertos y abonos. Los habitantes de Zacualtipán eran expertos curtidores y ejercían, con gran habilidad, un arte que habían heredado de sus abuelos, por lo que muchos concluyeron, con toda razón, que los misioneros no tenían nada nuevo que enseñarles. Pero otros aceptaron con entusiasmo las lecciones, quizá más que nada por lo novedoso de la experiencia.[59]

El éxito fue tan grande que el programa fue repetido en mayo de 1924 en Cuernavaca, Morelos.[60] Esta vez la misión de la SEP llevaba además a una profesora de economía doméstica, un carpintero y dos agrónomos. En invierno de 1924 se organizaron seis nuevas misiones, cuya labor cerró con broche de oro la tarea educativa llevada a cabo durante el régimen de Obregón.

[56] Tales eran las directivas de la llevada a Zacualtipán, Hidalgo, por Roberto Medellín, oficial mayor de la SEP, en noviembre de 1923.

[57] *Excelsior*, citado por Sierra, 1973, p. 18.

[58] Según el *Excelsior*, los inscritos eran 54 maestros rurales, 120 vecinos y 82 alumnos de primaria.

[59] Entrevista a Emma Pérez-Loyo: La señora Pérez, de Zacualtipán, Hidalgo, recordaba vivamente lo que su padre, curtidor y vecino le había contado sobre la Misión Cultural de 1923.

[60] No hay datos para saber si esta misión tuvo algún nexo con la de la maestra Torres y resulta un tanto sorprendente saber que ella fue integrante de esta misión. En enero de 1917 la SEP la nombra maestra misionera número 60 para trabajar en Morelos. En septiembre renuncia al cargo. Véase Cortés Ramírez, 1991, p. 95.

LA DEBILIDAD DE LAS NORMALES

La enseñanza normal tenía que responder a los cambios pedagógicos y a la nueva orientación de la educación rural. El eminente pedagogo Lauro Aguirre denunció, alarmado, el peso desmedido que se daba a la metodología, el descuido en que se tenía al estudio de la naturaleza física y mental del niño y el abandono de "la ciencia de la vida". Reprobaba la separación de sexos en la normal, porque mantenía distanciados a los profesores. Sugería establecer las normales fuera de las ciudades, en lugares amplios; convertirlas en centros coeducativos para formar maestros de educación primaria, rural, técnica; misioneros, o simplemente para proporcionarles actualización. También proponía la introducción de cursos y materias tales como nutrición, distribución de agua en las ciudades, funcionamiento de una planta eléctrica o de un proyector de cine que respondieran a la inquietud de enseñar una mejor manera de vivir, y hacía hincapié en que las lecciones debían partir de la necesidad misma. Varias de sus propuestas fueron retomadas por la SEP.

En 1923 la Secretaría de Educación dio a conocer su proyecto de reforma para las normales. El meollo del cambio era la importancia que se daba a las relaciones entre el maestro y el alumno y la introducción de materias como fisiología. En esta reforma, pero sobre todo en la creación de las normales rurales y en la introducción de innovaciones a la escuela rural, se adivina la contribución de Aguirre.

Los maestros rurales debían formarse en las normales rurales, cuyo origen también es un tanto incierto. Jesús Romero Flores, director del Departamento de Educación Pública de Michoacán en 1921, afirma en su obra, *La educación en el estado de Michoacán*, que la primera se estableció en La Piedad, Michoacán y que al año siguiente se crearon otras similares en varios puntos del estado. De acuerdo con la obra de Max H. Miñano García, *La educación rural en México*, entre 1922 y 1925 se fundaron escuelas normales rurales en Hidalgo, Puebla, Oaxaca, y Uruapan, Michoacán. Miñano no hace referencia a aquella primera escuela; todas dependían de los gobiernos estatales y tenían como fin "preparar maestros para las pequeñas comunidades y los centros indígenas, mejorar cultural y profesionalmente a los maestros en servicio, e incorporar a las pequeñas comunidades de las zonas al progreso general del país, mediante trabajos de extensión educativa".[61]

El gobierno federal no podía quedar a la zaga. Por iniciativa del mismo Romero Flores, en mayo de 1922 se estableció la primera normal rural federal en Tacámbaro, Michoacán. Esta escuelita pionera, igual que las

[61] Miñano, 1945, pp. 22-23.

siguientes, enfrentó grandes obstáculos antes de "despegar". Tacámbaro era, según autoridades de la SEP, "un punto avanzado del fanatismo católico", por lo que la normal nació hostigada por una campaña organizada por el obispo del lugar, quien le atribuía "efectos perniciosos". El pueblo prefería que sus hijos fueran analfabetas a enviarlos a las escuelas que no enseñaban la religión, como esta "escuela del diablo". Según los maestros, los comerciantes, aliados del obispo, no les vendían mercancías y cuando lo hacían era a precios exorbitantes.

Sin embargo, gracias al entusiasmo de varios profesores —entre ellos dos de los directores, Leobaldo Parra y Marquina e Isidro Castillo que fueron ganándose el aprecio de los vecinos—, y a la ayuda "generosa" del presidente municipal, logró establecerse una rudimentaria escuela con unos cuantos mesabancos y una biblioteca. En un principio, la normal careció de plan de estudios. Para el maestro Rafael Ramírez no fue más que "una efigie disminuida de las Escuelas Normales Superiores, su sistema fue esencialmente verbalista y fue incapaz de crear el carácter de trabajo y de acción que debe poseer un maestro rural".[62] Durante su primer año la escuela no tuvo internado y se entregaba a los alumnos 75 centavos diarios para su manutención. Los directores estaban autorizados para promover a los alumnos a los grados escolares superiores "a fin de acelerar en esta forma, un tanto irregular, la salida de maestros mejor preparados que los que prestaban sus servicios de buena voluntad y que sólo tenían estudios primarios en su mayor parte incompletos".[63]

Tímidamente, los normalistas comenzaron a involucrarse en la vida de la comunidad aconsejando a los vecinos la siembra de hortalizas, ayudando en la construcción de gallineros y corrales, organizando actividades artísticas, fiestas y actos cívicos; colaborando con la Cruz Roja en la aplicación de vacunas y en el tratamiento de algunas enfermedades.

Entre 1922 y 1927 se graduaron 39 alumnos que prestaron sus servicios en varios puntos como Uruapan, Zitácuaro, Morelia y Apatzingán.

De acuerdo con el plan de estudios de 1923 las normales regionales podían ser mixtas o unisexuales, y se establecerían en el campo; los estudios tendrían una duración de dos años, y se dedicarían por lo menos tres horas diarias a las prácticas agrícolas e industriales. Para ingresar se requería haber terminado la primaria superior y tener entre 15 y 25 años de edad.[64] Pero de hecho, las normales rurales abrieron sus puertas a alumnos que no habían terminado siquiera la primaria elemental. No había una norma para seleccionarlos. En alguna, formaban a los aspirantes por estatura y acepta-

[62] Esta crítica, un tanto subjetiva, fue hecha precisamente para resaltar la labor de las normales rurales en el régimen de Calles. *Las misiones culturales*, 1928, p. 280.
[63] Miñano, 1945, p. 23.
[64] *Boletín de la Secretaría*, enero de 1923, t. I, núm. 5, pp. 217-218.

ban a los primeros de la fila. La vida de las normales fue más o menos parecida a la de Molango, establecida hacia febrero de 1923 en el centro de la sierra hidalguense, en un antiguo convento de dominicos. Sus labores fueron, al principio, fundamentalmente académicas pues era más fácil impartir lengua nacional, aritmética, e historia que realizar prácticas que requerían de anexos, talleres y campos de cultivo. Sólo después de un año los alumnos recibieron de la misión cultural cursos breves de industrias. Durante sus primeros cuatro años la escuela apenas contó con una hortaliza, una caja de abejas y un gallinero.[65]

Según fuentes oficiales, la escuela floreció en 1926 cuando pasó a depender del Departamento de Misiones Culturales creado ese año y se convirtió en un internado para alumnos pensionados, con una cuota de 50 centavos diarios. Su nombre, Escuela Nueva, era una prueba del cambio. El municipio cedió sus propias oficinas para albergarla y arrendó una pequeña finca de más de media hectárea y tres hectáreas más fuera de la población; los vecinos aportaron donativos en efectivo y materiales de construcción.

La escuela se fue adaptando a la idea original de una institución al servicio de la comunidad, y funcionando ella misma como modelo. Los internos atendían el aseo de los dormitorios y del comedor, y los externos se dedicaban por turnos a la biblioteca, a los salones de clase y a los talleres. Sus actividades extraescolares, reuniones sabatinas para leer y comentar la prensa, discutir problemas e intercambiar experiencias, fueron imitadas por otras escuelas.

Buena parte del tiempo era dedicada a la economía doméstica, los trabajos agrícolas y los oficios e industrias rurales. Mientras que la aritmética ocupaba cinco periodos semanales de 45 minutos, los trabajos agrícolas se practicaban durante seis periodos semanales de 60 minutos el primer semestre, 75 durante el segundo, y 90 en el tercero.

Muchos de los exalumnos guardaron gratos recuerdos de sus años de estudiantes. Otros vivieron experiencias difíciles, como aquellos que se instalaban "como gaviotas", sin derecho a cama y comida y que se alimentaban con sobras. Para la mayoría fue duro abandonar el hogar paterno, a veces a una edad muy temprana, pues un buen número ingresaba apenas terminaba la primaria elemental. Para las niñas, el desprendimiento de su familia era particularmente difícil, ya que en el medio rural era casi inaceptable que las mujeres asistieran a internados, aunque no fueran mixtos, y era difícil convencer a sus padres de que no iban "a perder su inocencia". Las que venían de las comunidades más pobres, con frecuencia eran objeto de la burla de sus compañeras por su manera de hablar y de vestir, aunque la

[65] Esta descripción se debe a la misma fuente, por lo tanto se puede hacer la misma objeción que a la crítica anterior. Véase *Las misiones culturales*, 1928, p. 281.

mayoría de las veces encontraban en la escuela un ambiente agradable, calidez entre sus condiscípulos y hacían sólidas amistades. Pocos tenían la suerte de asistir a alguna de las raras normales que proporcionaban a los alumnos comodidades que no tenían en sus casas: agua corriente, luz eléctrica, cama limpia, y comida balanceada. Y lo que era muy importante, se les daba oportunidad de romper con el aislamiento de su comunidad, de salir de las estrechas fronteras de su pueblo, de conocer gentes de otros parajes; en una palabra, de ampliar su horizonte cultural, pues conforme se fueron multiplicando los centros, los intercambios y las visitas entre ellos se hicieron más frecuentes.

También la Escuela de Altos Estudios, desviándose de sus objetivos, colaboró en la capacitación de maestros para el medio rural. Nació en 1910 con el anhelo de Justo Sierra de formar profesores y "sabios especialistas" con conocimientos científicos y literarios "de un orden práctico y superior" a los que pudieran obtenerse en las escuelas profesionales. Inicialmente tuvo el triple fin de perfeccionar los estudios de educación superior y universitaria, formar investigadores científicos y profesores de escuelas secundarias o profesionales. Estaba integrada por tres secciones: ciencias exactas, humanidades, y ciencias políticas, sociales y jurídicas. En el esquema de Sierra, se impartirían clases completas de pedagogía y se irían abriendo cátedras de biología, sociología e historia.[66] Durante los tres primeros años, la Escuela parecía realmente destinada a una élite. Sólo se impartían unos cuantos cursos especializados "de alto nivel", a cargo de profesores extranjeros destacados. El arqueólogo Franz Boas dictaba, en inglés, una cátedra de antropología para unos pocos alumnos "selectos" y se dedicaba principalmente a la investigación.[67] La escuela contaba con un reducido número de estudiantes, de los cuales apenas 15% eran mujeres. Los estudios no tenían reconocimiento escolar pues el propósito era avanzar en las ciencias por medio de la investigación científica. La escuela no debía tener el carácter de una normal superior pero ayudaría en la provisión de profesores para escuelas superiores.

La dirección de Ezequiel Chávez en 1913, acercó Altos Estudios a la realidad del país. Se inauguraron nuevas cátedras y se abrieron las puertas a un mayor número de alumnos. Los ateneístas, por medio del nuevo director, lograron que se formaran profesores de lengua y literatura para las universidades, preparatorias y normales. Por influencia de Chávez, la Escuela se dedicó a capacitar maestros de educación secundaria, normal y universi-

[66] Ruiz Gaytán, 1967, p. 562.
[67] Uno de sus auxiliares fue Manuel Velázquez Andrade, destacado maestro y autor de libros infantiles.

taria, sin abandonar el propósito de desarrollar estudios especializados. El currículum creció hasta incluir 23 cursos distintos.

La Escuela de Altos Estudios pasó por varias etapas desde su fundación en 1910, para adquirir en 1922 un triple carácter: facultad para estudios de posgrado, escuela universitaria formadora de maestros, y escuela normal superior encargada de dar cursos de actualización y de especialización a los maestros egresados de las normales. Impartió metodologías especiales de enseñanza y contó con carreras para formar directores e inspectores. Estas funciones se reconocieron oficialmente dos años más tarde, cuando por decreto de Álvaro Obregón cambió su nombre por el de Facultad de Filosofía y Letras.

Entre 1922 y 1926 la matrícula creció de 851 alumnos a 1 112, pero el porcentaje de mujeres aumentó espectacularmente, de 35 a 78%, sin duda debido al carácter de escuela normal que adquirió la institución. Un estudioso del tema afirma que las mujeres asistían preferentemete a los cursos de metodología especial para jardín de niños en las carreras de director e inspector escolar.[68]

Una de las funciones más importantes de la institución fue cooperar en la formación de maestros en servicio: los cursos de invierno fueron impartidos en su mayoría por profesores de la Escuela de Altos Estudios. También fue trascendente su misión como formadora de normalistas. Entre sus egresados se contaban Eulalia Guzmán, Soledad Anaya Solórzano y Luz Vera, destacadas maestras.

[68] La carrera de director incluía cursos de organización escolar, psicología educativa, historia crítica de la educación, higiene escolar, geografía e historia. Era necesario presentar un trabajo original sobre algún aspecto de la práctica de director. El inspector debía tomar además las siguientes asignaturas: segundo curso de ciencia de la educación, estudio crítico del aprovechamiento y desarrollo mental, educación física, educación estética y enseñanza vocacional. No hay constancia de que los inspectores obtuvieran un grado de esta naturaleza. Véase, Cano (inédito).

EL RENACIMIENTO CULTURAL

Vasconcelos puso en marcha, desde los departamentos de Bibliotecas y Bellas Artes, un vasto proyecto cultural que rebasó el campo de la educación formal. Uno de sus biógrafos señala que desde que asumió la rectoría, pretendió eregirse en el "mediador entre los grandes inspirados y el pueblo mexicano privado de la luz y la trascendencia".[1]

El secretario se preocupó más por poner al alcance del pueblo los "frutos de la cultura occidental" que por estimular expresiones nacionales. Esto es particularmente cierto en lo que se refiere a la expresión literaria. Mientras que Gamio consideraba importante fomentar la literatura nacional, rescatar las manifestaciones "latentes", es decir, las orales, y publicar las escasas producciones de origen prehispánico, Vasconcelos se dedicó a divulgar lo que él consideraba "la cumbre" de la civilización, principalmente los clásicos griegos y romanos.

LECTURA, PRIVILEGIO DE UNA ÉLITE

Gamio, entre muchos otros, denunciaba el descuido en que se había tenido a la población que carecía de cualquier material de lectura, y el abismo entre los lectores selectos y "la desoladora mayoría ignorante del alfabeto".[2]

En realidad, entonces, aun la "élite" tenía difícil acceso a los libros que eran caros y escasos. La industria editorial nacional apenas comenzaba a desarrollarse, aunque para los lectores menos exigentes, las publicaciones periódicas —diarios, semanarios y revistas culturales— eran muy accesibles. La revolución, paradójicamente, había alentado la alfabetización y el interés por aprender a leer y escribir. La inquietud por comunicar ideales y por dar cuenta del cauce de la lucha propició el desarrollo de la prensa y la difusión de todo tipo de publicaciones periódicas que se imprimían incesantemente en talleres particulares.

Una vez pacificado el país, la novela de la revolución conquistó al público lector de los años veinte. Se editaban pocas novelas, pero se difundían por medio de revistas literarias y por entregas, en semanarios, de los cuales *Revista de Revistas* y *El Universal Ilustrado* eran los más populares. El

[1] Fell, 1989, p. 385.
[2] Gamio, 1982, p. 163.

público prefería el cuento, la novela corta y sobre todo la poesía, mexicana e hispanoamericana.

Los que gustaban de la literatura extranjera leían a sus autores preferidos en ediciones procedentes de España, Estados Unidos, Francia, Alemania, Bélgica e Inglaterra pues en Hispanoamérica no se había desarrollado una verdadera industria editorial. En México, debido a la escasez de lectores, el libro era poco costeable. El alto precio del papel, por la protección arancelaria heredada del porfiriato, hacía más barato importarlo. La deficiencia de las comunicaciones entorpecía el mercado con los países de habla hispana; el correo con Nueva York era más rápido y fácil que con América Latina. Por otra parte, en España, el libro hispanoamericano estaba severamente restringido, lo que dejaba a México sin un importante mercado para su producción literaria.

Varias editoriales y 39 librerías en la ciudad de México, la mayoría españolas, y unas cuantas en provincia, ponían al alcance de los amantes de la buena literatura las mejores obras nacionales y extranjeras. Durante la nueva década, las editoriales Porrúa y Cultura dejaron a la zaga a las pequeñas imprentas y aun a Botas y a la Casa Charles Bouret de origen francés. Porrúa Hermanos era casi una prolongación del edificio de la preparatoria, por su popularidad entre los estudiantes, ya que editaba y vendía textos de ingeniería, medicina y derecho. También publicaba a jóvenes autores mexicanos y difundía lo mejor de la literatura española, francesa e inglesa en boga. Las librerías de Charles Bouret y de Herrero distribuían e importaban material didáctico y editaban preferentemente textos escolares. La Librería Alemana y la American Book and Printing Co. daban a conocer a autores extranjeros en sus idiomas originales o traducidos en España. Sólo El Libro Francés publicó principalmente a autores mexicanos, rivalizando con Cultura, que editaba a un ritmo acelerado diez títulos por año, aunque en tirajes de mil ejemplares.

El género preferido de todos era la poesía, para la que no había barreras, ni clases sociales, ni edades. Amado Nervo era el favorito.[3] De la literatura europea sobresalían Molière, Balzac, Víctor Hugo y Julio Verne, los poetas de habla inglesa y las novelas de Walter Scott. Los preparatorianos eran muy afectos a la española e hispanoamericana y gustaban de Santos Chocano, Sarmiento y Rómulo Gallegos, aunque leían también a Nietzsche o a Schopenhauer y se acercaban a la "Rusia roja" y al socialismo por medio de José Ingenieros, Kropotkin, Marx y Lunacharsky.

[3] Los gustos de los lectores pueden conocerse por las listas y catálogos de librerías y bibliotecas. Niños y adultos memorizaban a poetas de otras épocas y a los coetáneos López Velarde y González Martínez. Según Carlos Monsiváis: "a los poetas se les acoge como símbolos y realidades magníficas, los rodean las muchedumbres, se les aclama en la calle". Monsiváis, 1981, p. 1429.

Sin embargo, el grueso de la población no disfrutaba de esta producción literaria. Una de las viejas preocupaciones de Vasconcelos era complementar la alfabetización con la divulgación de material de lectura. Enseñar a leer y a escribir resultaba inútil si los recién alfabetizados no tenían qué leer. Pocas comunidades rurales conocían el silabario, el catecismo o los textos de lectura. La mayoría nunca había tenido acceso a la palabra impresa.

La alfabetización era para el secretario sólo un primer peldaño. El siguiente sería difundir la lectura y poner al alcance de todos lo mejor que el espíritu humano había producido. Hacer llegar el libro "a las manos más humildes" era, en su concepto, el medio de lograr la "regeneración espiritual que debe preceder a toda regeneración".[4] La escuela era insuficiente:

> Por lo común el pensamiento no nace de las escuelas y la acción fecunda tampoco se elabora en ellas [...] la luz, la fé, la acción, el gran anhelo de bien que conmueve a esta sociedad contemporánea apenas se define en los libros, en los libros de nuestros contemporáneos y en los libros grandes y generosos del pasado; por eso un ministerio de educación que se limitara a fundar escuelas sería como un arquitecto que se conformase con construir celdas sin pensar en las almenas, sin abrir las ventanas, sin elevar las torres de un vasto edificio. He aquí por qué el Departamento de Bibliotecas no debe ser visto como una novedad curiosa o como un lujo superfluo.[5]

"Las obras cumbre de la humanidad" dejarían de ser privilegio de una élite y se harían accesibles, despojadas de "todo el exceso de anotaciones eruditas que les daban aspecto de libros herméticos que nadie puede leer", traducidas al castellano.[6]

Desde la rectoría, Vasconcelos puso en marcha su ambicioso proyecto. Los Talleres Gráficos de la Nación quedaron bajo el control de la universidad. La creación de un departamento editorial le permitió realizar una labor sin precedentes. Asumió como su responsabilidad indicar al pueblo, por medio de su acostumbrado sistema de circulares en la prensa, lo que debía leer. Apenas formada la secretaría, el Departamento de Bibliotecas emprendió la enorme tarea de traducir y difundir la obra de los escritores que, según él, eran indispensables, como Romain Rolland, Pérez Galdós y Tolstoi. Con frecuencia hizo traer algunos ejemplares de España pues en México no encontró suficientes.

[4] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 2, septiembre de 1922, p. 179.

[5] *El movimiento educativo en México*, p. 62.

[6] *Boletín bibliográfico*, vol. 1, núm. 2, septiembre de 1922, p. 179. Véase también *El libro*, t. 1, 1 de marzo de 1922, p. 14. Vasconcelos decía: "es necesario pensar, pero es necesario pensar en español. Si todo esfuerzo gastado en enseñar idiomas que nunca aprendimos bien se hubiera empleado en traducir correctamente todas las obras que nos venían del extranjero, la cultura latinoamericana se habría evitado ese bochornoso periodo de 'simismo' internacional del que todavía no salimos totalmente". *El movimiento educativo en México*, 1924, p. 63.

El proyecto de Vasconcelos repetía en gran medida las lecturas preferidas de los ateneístas porque trasmitían una dimensión espiritual, ideales cristianos y humanitarios y "elevaban el alma de los mexicanos". La extensa lista incluía los clásicos greco-romanos, numerosas obras literarias modernas que serían editadas por primera vez en español —para lo cual el departamento editorial contaría con un equipo de traductores—, tratados de higiene, industriales y de ciencia aplicada, "tres obras avanzadas y prácticas sobre la cuestión social que ilustren la efectiva organización de sindicatos, cooperativas, etc.". Los escritores mexicanos e hispanoamericanos quedaban relegados frente a los europeos. Mientras se dedicaban tres volúmenes a poetas mexicanos, otros tres a prosistas y tres más a poetas hispanoamericanos, sin especificar un solo autor, se proyectaba la publicación de doce volúmenes de Pérez Galdós, otros tantos de Romain Rolland, seis dramas de Bernard Shaw y seis más de Ibsen. El único autor mexicano mencionado era Justo Sierra. Fell interpreta como "violento reflejo antipositivista" el que Vasconcelos no haya dado importancia a la literatura mexicana e iberoamericana del siglo XIX o haya pospuesto su difusión.[7] Se contemplaba también la publicación de diez obras designadas por el público para lo cual se abrió un concurso en *Excelsior.*

Es difícil saber cuántas y cuáles obras fueron realmente publicadas. Según información de la misma SEP, lo realizado fue modesto en relación con lo planeado. Sólo 17 de los 100 volúmenes proyectados vieron la luz: *La ilíada* "fuerte raíz de toda nuestra literatura" (dos volúmenes), *La Odisea,* Esquilo, Eurípides, *Diálogos* de Platón (tres volúmenes), *Los Evangelios,* que para Vasconcelos representaban "el más grande prodigio de la historia y la suprema ley de todas las que norman el espíritu", Plutarco (dos volúmenes), la *Divina Comedia, Fausto,* un volumen de Tagore, Rolland, Plotino "que es como una anunciación de la moral cristiana" y los cuentos de Tolstoi.[8]

Daniel Cosío Villegas, uno de los jóvenes colaboradores de Vasconcelos, hace en sus *Memorias* una apología de esta acción tan controvertida:

> Como de costumbre, no llegó a presentar esta noble idea de modo convincente, de allí que mucho del público, aun el universitario, viera en semejante empresa una de tantas locuras que se le ocurrían a un ser tan temperamental e impulsivo como él. Pero los fundamentos eran sólidos. La influencia del positivismo en la cultura y en la educación, así como la ola de barbarie que necesariamente trajo consigo la revolución, apartaron a México de la corriente de pensamiento occidental en que lo había arrojado la conquista española, y debía y tenía que

[7] Fell, 1989, p. 486.

[8] Garrido hace ver la confusión que existe al respecto. Las fuentes más fidedignas son los boletines de la Universidad y de la secretaría, de donde provienen los datos aquí citados.

confiarse en el buen gusto del pueblo pues lo difícil de paladear y digerir es la obra literaria.[9]

Los títulos por publicar eran definidos por una comisión técnica (integrada entre otros por Julio Torri, Vicente Lombardo Toledano y Narciso Bassols) y se editaba uno cada dos meses. El tiraje era muy variado: se imprimieron 38 940 ejemplares de *La Ilíada*, 15 mil de Esquilo y 6 300 de Dante, cifras inusitadas para la época. Los elegantes volúmenes encuadernados en tela verde circulaban gratuitamente en escuelas y bibliotecas, o se vendían casi al costo, en un peso. Cosío Villegas añade: "Vasconcelos puso en marcha ese plan a todo vapor. Torri quedó al frente, José Clemente Orozco era el ilustrador y Pedro Henríquez Ureña seleccionaba las mejores traducciones al español de los clásicos universales. Se tradujo del inglés y del francés".[10]

La publicación de obras didácticas nacionalistas como la *Historia nacional* de Justo Sierra, de la que se editaron 100 000 ejemplares, y el *Libro nacional de lectura*, con el mismo tiraje, hizo que los libreros pusieran el grito en el cielo. Argumentaban contra tal "desacierto editorial", que ningún gobierno, en Estados Unidos o en Europa, había puesto sus imprentas oficiales a imprimir libros de escuela para regalarlos o venderlos y que el trabajo de edición correspondía a los particulares.

En sesiones de la Cámara algunos diputados se declararon en contra del "despilfarro de fondos públicos, imposición de criterios culturales no populares, actitud de menosprecio ante las verdaderas necesidades del pueblo, publicación de obras de difícil lectura, históricamente anacrónicas y carentes de aplicación práctica inmediata".[11] Exigían la publicación de libros de lectura, manuales, instructivos y cartillas de alfabetización.

Vasconcelos dio gusto a sus críticos editando 200 000 ejemplares del *Silabario* de Ignacio Ramírez, 30 o 40 000 folletos de divulgación literaria como *Delgadina*, *Macario Romero*, y *Guadalupe* y ediciones mínimas de algunas obras literarias como *La muerte de Juan Hidalgo* de Lope de Vega. Sin embargo, perdió la partida con la edición de las *Ennéadas* de Plotino, en las últimas semanas de 1923, que provocó reacciones particularmente desfavorables. La prensa lo atacó con virulencia por publicar obras ininteligibles e inaccesibles al público mexicano. Comparaba la actividad editorial del secretario con dar "botas de charol" a campesinos descalzos. Jaime Torres Bodet, entonces director del Departamento de Bibliotecas, desmintió que Plotino o los *Diálogos* de Platón fueran el material de lectura de la campaña de alfabetización y argumentaba que, "si bien es cierto que son pocos los

[9] Cosío Villegas, 1986, p. 76.
[10] *Idem.*, p. 76.
[11] Fell, 1989, p. 490.

llamados a disfrutar con autores de la categoría de Plotino y Platón, ¿quien está en aptitud moral de afirmar con pruebas irrefutables que uno de dichos 'pocos' no puede venir al mundo en el más pobre y oscuro rincón de México?"[12] A su manera de ver, un concepto democrático de la educación "no consistía tanto en popularizar lo que no es popular por definición cuanto en tratar de poner las más altas realizaciones del alma al alcance de aquellos que por su esfuerzo son dignos de conocerlas". El intelectual se erigió en el portavoz del secretario de Educación y de sus compañeros:

> Nunca he creído que deba darse al pueblo una versión degradada y disminuida de la cultura. Una cosa es enseñarle humildemente cuáles son los instrumentos más esenciales y más modestos, como el alfabeto, y otra, muy distinta, sería pretender mantenerle en una minoría de edad frente a los tesoros de la bondad, de la verdad y de la belleza.[13]

El secretario, sordo a los comentarios desfavorables a la publicación oficial de las *Ennéadas* y de los *Diálogos* platónicos, continuó su infatigable labor editorial. Las *Lecturas clásicas para niños* fueron preparadas por los jóvenes colaboradores de Vasconcelos: Torres Bodet, Salvador Novo, José Goroztiza y Palma Guillén. La obra, bellamente ilustrada en blanco y negro y a todo color por dos grandes artistas, Roberto Montenegro y Fernández Ledesma, fue publicada en 1924 después de que Vasconcelos dejó la secretaría. Recogía en un primer volumen cuentos y leyendas de oriente, Grecia, de la tradición hebraica y judía, y en el segundo, cuentos prehispánicos y coloniales y leyendas de España, Francia, Alemania, Inglaterra e Hispanoamérica. Torres Bodet, como quizás también Vasconcelos, se mostró insatisfecho con los resultados. Según él, "la intención de la obra resultó, sin duda superior a la obra terminada", pues habían incurrido en las equivocaciones que habían querido evitar en la labor editorial: alterar los originales, "mondar y simplificar a los clásicos", y "facilitar lo que debían ofrecer al niño en su perfección".[14]

Lecturas clásicas pretendía combatir la lectura gradual, práctica, copiada del inglés, inútil e inadecuada para el español. En repetidas ocasiones el secretario había desaconsejado los textos y manuales de lectura, y recomendado que después del primer año escolar los niños tuvieran acceso a la literatura. Esta obra debía complementar las de Torres Quintero, Daniel Delgadillo, María Enriqueta, y *Corazón* de Edmundo D'Amicis.

Editores y libreros protestaron de nuevo por la adopción de las *Lecturas clásicas* como texto y la consideraron "una imposición y una medida arcaica

[12] Torres Bodet, 1981, p. 98.
[13] *Ibid.*, p. 98.
[14] *Ibid.*, p. 107.

y pueril".[15] Vasconcelos se defendió argumentando que los clásicos eran de uso común en las escuelas europeas.

En 1924 se intentó suprimir los libros de lectura, excepto el de primer año, por su "inutilidad absoluta", y para terminar con el dilema que enfrentaban los maestros año con año y la presión que ejercían sobre ellos autores y casas editoriales.[16] Las autoridades aseguraban que no se eliminaban los libros, sólo su memorización sistematizada y uso inmoderado. Se contemplaba "tener el libro abierto de la naturaleza como fuente de información", pero también que el niño, en contacto con las actividades reales de la vida, "vaya tomando lo que necesita y vaya comprobando con el libro, con el legado de sus mayores, lo que ha sabido experimentar, lo que ha sido motivo de su observación espontánea y libre".[17]

Después de una enconada polémica entre educadores, funcionarios y libreros sobre la conveniencia de adoptar o no textos obligatorios, la reforma finalmente no se llevó a cabo.

No se descuidó al público femenino; de los Talleres Gráficos salió el libro *Lecturas para mujeres*, edición seleccionada por Gabriela Mistral, originalmente dedicada a maestras de la escuela primaria que llevaba su nombre.

La SEP reanudó la publicación del *Boletín de Instrucción Pública*, convertido en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, que reseñaba las actividades de los diferentes departamentos de la secretaría y la obra realizada en los estados por el gobierno federal. Sacó también a la luz *El libro y el pueblo*, original revista mensual para orientar al público. Reseñas bibliográficas, información sobre bibliotecas, sobre movimientos culturales y sugerencias a lectores conformaban esta obra que por su misma índole tuvo un público restringido.

El Maestro fue, sin duda, la publicación periódica representativa del vasconcelismo. Mostraba dos preocupaciones del secretario: la expansión de un sistema nacionalista de educación popular y la promoción de un movimiento cultural modernizador. La revista se mantuvo en circulación entre abril de 1921 y julio de 1923, con algunas irregularidades. *El Maestro* debía complementar la educación escolar, "difundir conocimientos útiles entre toda la población de la República" y proporcionar al pueblo "hechos que lo instruyan, datos que lo informen e ideas nobles que aviven el poder de su espíritu".[18] Se distribuía gratuitamente pues en palabras de Vasconcelos "la verdadera luz no tiene precio" y había que crearle al pueblo, "que era pobre y no tenía hábito de gastar en lectura", la necesidad de leer. Sesenta mil ejemplares llegaban regularmente a dependencias oficiales, bibliotecas po-

[15] Fell, 1989, p. 469.
[16] *Excelsior*, 12 de febrero de 1924, p. 1.
[17] *Educación*, julio de 1923, vol. 2, núm. 3, p. 154.
[18] *El Maestro*, 1921, p. 5.

pulares, universidades estatales, sindicatos, casinos, clubes, peluquerías y a las manos de profesores, misioneros y miembros del ejército.

La revista contenía y trasmitía el credo del secretario y su anhelo de justicia social: "No es posible", señalaba Vasconcelos a manera de presentación, "que un solo hombre sea feliz mientras exista en el planeta un solo hombre víctima de la injusticia. Sólo la justicia amorosa y cristiana puede servir de base para reorganizar a los pueblos". En *El Maestro* los intelectuales, artífices de la revista, se eregían como únicos poseedores de la verdad: "escribiremos para los muchos con el propósito constante de elevarlos, y no nos preguntaremos qué es lo que quieren las multitudes, sino qué es lo que más les conviene para que ellos mismos encuentren el camino de su redención".[19] No obstante, *El Maestro* debía contribuir a "destrozar y desacreditar las ideas de los que creen que el pueblo no tiene remedio y que el mundo es de los aptos".

La revista era un espacio abierto a todos, a condición de que emplearan un estilo sencillo, se abstuviesen de la crítica negativa y de la propaganda, y comunicaran "hechos de interés para la generalidad y verdades que fueran base de la justicia social". *El Maestro* pretendía satisfacer a todos los públicos, a las amas de casa, a los niños; a los amantes de la historia y de las letras. Contaba con secciones instructivas, informativas, de análisis de los principales problemas educativos y sociales del país y del mundo, y no estaba exenta de buenas dosis de crítica social.

En *El Maestro* tuvieron lugar preferente los autores favoritos de Vasconcelos: Rolland, Tagore y Tolstoi, porque a su juicio, transmitían verdad y belleza. Pero también jóvenes poetas como López Velarde, Torres Bodet y José Gorostiza imprimieron a sus páginas el tono nacionalista y de amor patrio tan anhelado por el secretario.

Pero "los humildes", cuyas voces debían ser predominantes, se abstuvieron de participar. *El Maestro* fue blanco de la crítica de la prensa por el estilo sofisticado y manierista que desvirtuaba sus objetivos, la alejaba del público y la hacía accesible sólo a una minoría.

El Maestro es una buena fuente para estudiar la ideología y las preocupaciones de los herederos de los ateneístas, del grupo de intelectuales que impuso un proyecto cultural supuestamente popular. La revista dejaba ver varios aspectos positivos de la obra educativa del obregonismo: la herencia de Justo Sierra, el interés por la educación del pueblo, la espiritualidad de Vasconcelos y sus colaboradores. Cuestionaba el papel de los intelectuales, y era una constante llamada a maestros y universitarios para ponerse al servicio del pueblo. *El Maestro* mostró el refinamiento intelectual de una

[19] *El Maestro*, 1921, p. 6.

élite, pero no logró plenamente su objetivo de ser una revista de cultura nacional.

Como corolario de la labor editorial se estableció un sistema nacional de bibliotecas, "pequeños refugios en los que el libro espera las manos del obrero, del estudiante o del mendigo que vengan a abrirlo".[20]

El país carecía de un servicio eficiente de bibliotecas. Según las fuentes más confiables, había cerca de 70, 39 de ellas públicas, la tercera parte de las cuales se encontraba en la ciudad de México. De acuerdo con los informes de Martín Luis Guzmán, ni siquiera la Biblioteca Nacional poseía un catálogo completo de sus existencias.[21] Para Vasconcelos las bibliotecas eran los pilares de su proyecto cultural y eran tan importantes como las escuelas. La biblioteca era "una universidad libre y eficaz" que podía sustituir, complementar o incluso superar a la escuela, al maestro o a ambos.[22]

Con su dinamismo característico, el secretario formó bibliotecas a un ritmo vertiginoso. Con la colaboración del director del Departamento de Bibliotecas Populares (creado en enero de 1921), Vicente Lombardo Toledano, ex secretario de la Universidad Popular, en sólo seis meses se abrieron 165 pequeñas bibliotecas. Jaime Torres Bodet, sucesor de Lombardo a partir de marzo de 1922, cuando éste fue nombrado director de la Escuela Nacional Preparatoria, encontró un grupo de funcionarios "leales, probos y competentes" y "una existencia más que honorable de manuales Labor, numerosos títulos de la colección Historia [...] varias series de Cultura [...] y abundantes libros de Pérez Galdós, Tolstoi y Rolland".[23] De inmediato puso en marcha un curso de biblioteconomía.

El Departamento de Bibliotecas buscaba, en palabras de su director:

> [...] multiplicar las colecciones de libros circulantes en los estados, organizar el funcionamiento de las bibliotecas anexas a los planteles educativos de la federación y fundar, en la capital y en las ciudades más importantes de la República, pequeños centros de lectura, destinados a enriquecer los ocios nocturnos de los obreros.[24]

El reducido grupo de intelectuales allegados al secretario una vez más impuso su criterio. Además de incrementar el número de las bibliotecas para todo género de lectores, proliferaron las ambulantes, ligeros lotes de

[20] *El libro y el pueblo*, septiembre de 1922, t. 1, núm. 7.

[21] Fell, 1989, pp. 512-513.

[22] Vasconcelos no se cansaba de señalar su importancia: "No podría subsistir la escuela moderna sin el auxilio de una biblioteca adecuada [...]" La biblioteca era tan urgente como el aula o el campo de juegos; era, en palabras del educador "el lugar de recreo del espíritu". Vasconcelos, 1981, pp. 115 y 296.

[23] Torres Bodet, 1981, p. 97.

[24] *Idem.*, p. 97.

libros transportables a lomo de mula destinadas principalmente a maestros misioneros y a escuelas rurales. Estos pequeños acervos, que llegaron a los más alejados rincones como emisarios de la nueva revolución cultural de Vasconcelos, estaban integradas por doce títulos "básicos", entre otros *Los Evangelios, El Quijote, La historia de México* de Justo Sierra, y lecciones de aritmética, geometría, astronomía, física, química, biología, geografía y agricultura. Está por demás decir que no siempre eran bien recibidos por las comunidades necesitadas de silabarios y de material de alfabetización. Con frecuencia los maestros rurales recordaban que en lugar de los esperados libros de texto, "les llegaba algún filósofo griego" o una novela inglesa, que para ellos carecían de utilidad.[25]

A estas bibliotecas se sumaron otras con veinticinco, cincuenta, cien y mil volúmenes (bibliotecas tipo 2, 3, 4, y 5) que se diseminaron por todo el país; las escolares e infantiles siguieron el modelo establecido dentro de la misma Secretaría de Educación. En barrios populares, fábricas y locales de sindicatos no podía faltar una pequeña biblioteca, aunque los títulos no tuvieran mayor interés ni utilidad para los usuarios. Se crearon también tres grandes bibliotecas públicas, una de ellas en la planta baja de la secretaría, en funcionamiento desde octubre de 1923, y otras dos, la Cervantes, inaugurada en enero de 1924, y la Iberoamericana, en abril del mismo año. Esta última pondría al alcance de los lectores mexicanos las obras de escritores hispanoamericanos que tenían una difusión muy pobre, ya que los libreros preferían a los europeos y norteamericanos, entre otras razones porque eran más accesibles.

Los estados no se quedaron atrás. En San Luis Potosí se estableció una importante biblioteca en el anexo de la Escuela Normal, en Puebla la Porfirio Parra, y Aguascalientes, Orizaba y Torreón, contaron con sus propios establecimientos, por citar sólo algunos casos.

Las bibliotecas ofrecían a los usuarios los clásicos editados por la universidad: novelas francesas, inglesas y españolas, poesía mexicana e hispanoamericana, obras filosóficas, de economía política, sin faltar *El capital* y *El manifiesto comunista*; sumarios de legislación mexicana y títulos de historia del arte. Torres Bodet aseguraba que "el carácter de estas bibliotecas no nos había hecho olvidar la realidad de nuestro país. Las letras estaban representadas por Sor Juana, Othón, Urbina, Nervo, González Martínez y Díaz Mirón, el pensamiento político por Ignacio Ramírez, Justo Sierra, Emilio Rabasa, la filosofía por Antonio Caso, el costumbrismo por Micrós y Guillermo Prieto".[26]

[25] AHSEP, exp. 12-7-5-417.

[26] Sin embargo, Fell llama la atención sobre el hecho de que ninguna novela mexicana o hispanoamericana figuraba en las listas y que los autores españoles estaban muy desigualmente representados.

El contenido de las bibliotecas se decidía desde las oficinas y pretendía adaptarse a las características o necesidades de las comunidades como lo describe Torres Bodet en sus *Memorias*:

Las costumbres de los insectos de Fabre acompañaban *forzosamente* [las cursivas son mías] en la biblioteca agrícola al novísimo tratado teórico práctico de agricultura y zootecnia de Joaquín Rivera. En la biblioteca pedagógica, *La política* de Aristóteles tenía su lugar insustituible al lado de *La pedagogía* de Borth y de *La psicología del niño* de Clapadere. Todo estaba previsto, el tamaño y el peso de los volúmenes, el número de bultos en que convenía distribuir las enciclopedias y la cantidad que debía destinarse al franqueo de los donativos suplementarios.[27]

Lo que parecía no estar previsto era el tipo de lector a quien iban dirigidas. Las bibliotecas llegaban a comunidades monolingües, analfabetas y de fuerte tradición oral. Por citar sólo un ejemplo en Miahuatlán, Oaxaca, donde, según informes de un maestro misionero, en La Casa del Pueblo los vecinos se sentaron a la mesa por primera vez, y donde una buena parte desconocía el español, la biblioteca pública exhibía obras de Ibsen y Esquilo, y el *Omar al Khayam*, pero brillaban por su ausencia textos de lectura o cualquier tipo de folleto sobre industrias locales, o problemas agrícolas.[28]

En otras comunidades, los paquetes enviados por la secretaría se conservaban almacenados y sin abrir. Había, sin duda, necesidades más apremiantes que la lectura. El maestro estaba tan agobiado que tenía poco tiempo para leer. El propio Torres Bodet se preocupaba por el destino de los libros:

¿Qué hacían con nuestras colecciones muchos de los presidentes municipales que las habían solicitado? En no pocos lugares, un mozo, un gendarme a veces, recibía el encargo de proceder al registro de los volúmenes. En otros, un mecanógrafo —improvisado bibliotecario— alertaba a la población. Algunos vecinos se decidían a visitarle. A la admiración sucedían los escrúpulos. ¿Cuál de todas aquellas obras sería prudente pedir en préstamo? Desfilaban títulos: *La Odisea*, la *Divina Comedia*, *Vida de Miguel Ángel*, el candidato más esforzado a lector gratuito se sentía tranquilizado por la presencia de *Don Quijote*. El más discreto se contentaba con un manual.[29]

Se cuentan muchas anécdotas respecto a esta difusión impetuosa de las obras clásicas en comunidades aisladas y marginadas. Sin embargo, más de un maestro se conmovió al encontrarlas en algún sitio perdido en las montañas. Esperanza Velázquez Bringas, directora a su vez del Departamento de

[27] Torres Bodet, 1981, p. 98.
[28] AHSEP, exp. 12-7-6-612.
[29] Torres Bodet, 1981, p. 99.

Bibliotecas durante el gobierno de Calles, hizo público reconocimiento de esa labor: "Experimenté gran placer cuando después de muchos días de camino encontré en las montañas de Puebla, en Chinautla, unos *Evangelios,* una obra de Tolstoi, y un bello libro de Tagore".[30]

El director de Bibliotecas ofrecía datos, que deben ser tomados con reserva, de un crecimento sin precedentes. Las 70 bibliotecas existentes al comienzo de la década se habían multiplicado milagrosamente; en 1924, 1 916 bibliotecas de todo tipo, integradas por 297 103 volúmenes estaban al servicio del público. Vasconcelos consideraba que había cumplido con su compromiso.

EL ARTE EN BUSCA DEL PUEBLO

Por medio del Departamento de Bellas Artes, el Estado se convirtió en patrocinador de las manifestaciones artísticas populares. En este campo las autoridades fueron menos impositivas que en el de las letras; permitieron y hasta propiciaron el florecimiento de expresiones nacionalistas y socializantes, muchas veces contrarias a la ideología oficial. El arte pictórico, en particular el muralista, se articuló en un movimiento esencialmente independiente, a pesar de contar con el auspicio oficial.

Para Vasconcelos la pintura y la música formaban parte esencial de su proyecto cultural nacionalista. El Departamento de Bellas Artes era, en el vasto proyecto cultural vasconcelista, tan importante como el Departamento Escolar o el de Bibliotecas. Fue dividido en dos secciones que se complementaban. La primera comprendía, entre otras instituciones, al Museo Nacional de Historia, la Escuela Nacional de Música, y la Academia de Bellas Artes. La segunda sección estaba formada por las direcciones de cultura estética, educación física y dibujos y trabajos manuales. El departamento llevó a cabo una labor sin precedente; los artistas, como los intelectuales, dejaron su ancestral confinamiento y pusieron sus conocimientos al servicio del pueblo. La pintura salió a las calles, a los espacios abiertos, decoró escuelas y edificios públicos. La música abandonó las salas de conciertos y el conservatorio para acudir a parques, jardines, estadios y centros de trabajo, en busca de público. Así como la escuela había rebasado los salones de clase, el arte invadió los espacios públicos. El arte era para todos, una expresión popular a la que no debía imponérsele límites o barreras. Cosío Villegas recordaba este renacimiento artístico:

[30] *Boletín bibliográfico,* mayo de 1928, vol. VII, p. 201.

> Lo verdaderamente maravilloso de esos años de 21 a 24 fue, sin embargo, la explosión nacionalista que cubrió todo el país. Era un nacionalismo sin xenofobia, no era anti nada sino pro México [...] De la noche a la mañana, como se produce una aparición milagrosa, se pusieron de moda las canciones y los bailes nacionales, así como todas las artesanías populares [...] Domingo a domingo en la explanada principal del Bosque de Chapultepec se dieron conciertos y bailes a los que asistían verdaderas muchedumbres, que aplaudían del modo más caluroso [...] Volvieron a leerse los autores mexicanos, *El Periquillo* o *Los bandidos de Río Frío*. Y en la escuela de Derecho se abrió una cátedra de problemas económicos de México y la mía de sociológia mexicana. Y no hubo una casa en que no apareciera una jícara de Olinalá, una olla de Oaxaca o un *quexqueme* chiapaneco. En suma, el mexicano había descubierto su país, y, más importante creía en él.[31]

Alfredo Ramos Martínez, quien dirigió entre 1912 y 1913 la Academia de Bellas Artes, volvió a tenerla bajo su cargo en 1928. Con la Escuela al Aire Libre de Coyoacán, repitió, esta vez con más éxito, la experiencia de la escuela de Barbizon de Santa Anita, Ixtapalapa, creada en 1913, donde los alumnos dejaron las aulas para pintar al aire libre e inspirarse en la naturaleza. Las pinturas, alejadas de la rigidez de la academia, se impregnaron de motivos costumbristas.[32]

Los muralistas Diego Rivera, Orozco y Siqueiros recibieron de Vasconcelos apoyo económico y los muros del nuevo edificio de la SEP, los de la Escuela Nacional Preparatoria, los del Seminario de San Pedro y San Pablo, entre otros, para realizar su obra. Sin rehusar el patrocinio estatal, los pintores se apartaron de los temas clásicos y tomaron su propio camino para desarrollar un arte popular, nacionalista, que expresaba las necesidades y los anhelos de los trabajadores y denunciaba su milenaria explotación. Para los muralistas, en especial para Diego Rivera, el arte, más que un fin estético tenía una función social: estar al servicio del proletariado y establecer comunicación con los desposeídos.

Los artistas gozaron de libertad para realizar su obra, a pesar de que su pintura inicialmente desconcertó al público, que la rechazaba por antiestética y de mal gusto. Particularmente Rivera fue mal aceptado y se le calificó como decorador de pulquerías. Vasconcelos, quien según Fell parecía resignado a "admitir la orientación socialista" de los muralistas, fue tachado de comunista y recibió de la prensa motes como "Vasconcelovich", y numerosos ataques; de nuevo se le acusó de derrochar fondos y de tratar de imponer ideas destructivas y un arte grotesco.

[31] Cosío Villegas, 1986, pp. 91-92.

[32] Fell relata con todo detalle el rechazo que sufrió la escuela "postimpresionista" de Martínez por parte de los muralistas, en especial de Rivera, así como los ataques que a su vez recibe el muralismo. Véase Fell, 1989, pp. 339-403.

Otra medida que despertó gran oposición fue la de convertir a artistas y a músicos en maestros escolares de asignatura, desplazando al tradicional "todólogo" que enseñaba por igual matemáticas e historia, canto, dibujo o gimnasia. Como respuesta a las críticas, el secretario dijo preferir "la música, a la metodología de la música, y cualquier ciencia verdadera a todas las metodologías del mundo". Añadía: "no habrá alumno que no aproveche más su contacto directo con un músico que su contacto con una metodología de cualquier especie".[33]

En su empeño por fomentar un movimiento artístico nacional, Vasconcelos encargó a Adolfo Best Maugard la elaboración de un método que uniformara la enseñanza del dibujo. Basado en un estudio previo sobre alfarería, el pintor estableció siete elementos con los que constituyó las figuras básicas o grecas con las que el alumno podría realizar cualquier dibujo con motivos mexicanos. *El método Best Maugard* se publicó en un amplísimo tiraje de 15 000 ejemplares que se distribuyeron entre los profesores de dibujo, desplazando los métodos en uso que se basaban, sobre todo, en el dibujo del cuerpo humano. Sin embargo, el nuevo método tuvo numerosos detractores, entre ellos, el muralista David Alfaro Siqueiros quien consideraba que mataba la creatividad y convertía a los alumnos en simples reproductores o copistas.

La música popular ocupó un primer plano. El folclor nacional desplazó a la música extranjera. En los festivales culturales composiciones de autores mexicanos como Manuel M. Ponce alternaban con arias de ópera, o música clásica. En las fiestas de fin de curso los niños cambiaron las pelucas empolvadas y los disfraces de Luis XV, por los trajes típicos nacionales y se olvidaron de los *minués* o *lagarteranas*, para revivir los sones, los cantos y bailes regionales. Vasconcelos, orgulloso de tales cambios, frecuentemente hacía acto de presencia en los festivales, acompañado a veces por el propio Obregón.

Estos festivales que congregaban a todo tipo de público, adulto e infantil, inicialmente se llevaban a cabo los domingos en alguna sala de cine de la capital. Los empresarios de los cines Alcázar, Rialto y Garibaldi, en especial, fueron entusiastas colaboradores en este proyecto. En un principio, las reuniones dominicales se habían organizado para impartir a los obreros conferencias que se alternaban con vistas cinematográficas o exhibición de películas. Poco a poco se fueron amenizando con números musicales, danzas y recitales, hasta convertirse en alegres festivales en los que el público participaba bailando, declamando o tocando un instrumento.[34] Paulatinamente se extendieron a poblaciones periféricas del Distrito Fede-

[33] *Boletín de la Secretaría*, septiembre y octubre de 1922, t. I, núm. 2, p. 30.
[34] Véase *Boletín de la Secretaría*, mayo de 1922, t. I, núm. 1, pp. 106-237.

ral y a otras entidades de la República. Su popularidad crecía semana a semana. Según informes oficiales, para junio de 1922 se habían llevado a cabo 97 festivales en el Distrito Federal y 30 en varias municipalidades.[35]

Según Fell, en este renacimiento cultural el teatro quedó un poco a la zaga. A pesar de los esfuerzos de actores y escritores por crear un verdadero teatro nacional, las zarzuelas, las revistas y el teatro de género chico continuaron como modalidades preferidas del público. Jóvenes escritores y críticos buscaron con insistencia la ayuda del Estado para las compañías nacionales, cansados y decepcionados de un teatro que tenía sólo el propósito de divertir y que evitaba los temas de actualidad. Mientras que pintores y muralistas desarrollaban un arte crítico, el teatro se caracterizaba por su frivolidad.

En 1923 algunos inquietos actores lograron un pequeño triunfo convirtiendo el célebre teatro Fábregas en teatro municipal con el compromiso de representar una pieza de autores mexicanos por mes, ejemplo seguido por otros teatros.[36]

Vasconcelos se mostró un tanto indiferente ante las peticiones de apoyar el teatro nacional. Los géneros en boga no le desagradaban, y además tenía su propia idea sobre el teatro: grandes espacios al aire libre donde un público numeroso pudiera expresar su alegría y manifestar "su sentimiento estético". Los festivales en el Estadio, reproducciones en gran escala de los dominicales de los cines, en los que se combinaban cantos, danzas, orfeones y tablas gimnásticas, fueron una pequeña muestra de lo que el secretario soñaba.[37]

La Dirección de Cultura Estética creó dos centros de orfeones en los que los trabajadores dedicaban sus ratos de descanso a la educación artística y a participar en audiciones en los parques públicos o en las escuelas. Al principio, estos conciertos fueron mal recibidos. Según un testigo, el primero que se llevó a cabo en la colonia de La Bolsa fue desastroso, "nadie escuchaba, los mismos recitalistas no podían oírse en la implacable barahúnda de conversaciones, gritos y alboroto".[38] Sin embargo, el público fue acostumbrándose a ellos y llegaron a ser espectáculo dominguero familiar. Según datos oficiales, se organizaron en estos años 24 orquestas públicas integradas por adultos y jóvenes.

[35] *Boletín de la Secretaría*, septiembre de 1922, t. I, núm. 2, p. 22.

[36] Véase Fell, 1989, pp. 463-475.

[37] Hubo otro género teatral que Gamio implantó en Teotihuacan con mucho éxito y que Vasconcelos alentó, el llamado teatro sintético: cuadros breves, costumbristas, frecuentemente sobre una realidad indígena. Se recogieron documentos y materiales en diversas regiones del país y se hicieron, sin éxito, representaciones en la capital. Véase Fell, 1989, p. 475.

[38] *Boletín de la Secretaría*.

La SEP aprovechó también la creciente popularidad del cine para su fines de difusión cultural. El público de las grandes ciudades se aficionaba cada vez más; las salas de exhibición proliferaban, el gusto por las películas mexicanas y por las cintas de episodios aumentaban y las películas extranjeras sonoras, aunque sin subtítulos, atraían a numerosos expectadores. La intensa propaganda contra el cine hablado "que atentaba contra la pureza del idioma" no lograba alejar a los aficionados.[39]

Según Aurelio de los Reyes, el gobierno obregonista utilizó el cine "desordenadamente" tratando de satisfacer "cuanta petición recibía de instrucción y moralidad".[40] Manuel Gamio de nuevo se había adelantado a la Secretaría de Educación al recurrir al cine educativo en su proyecto del valle de Teotihuacan. A partir de 1919 exhibió películas instructivas y "morales" a los habitantes de los pueblecillos aledaños a la zona arqueológica y filmó danzas regionales, industrias locales y algunos de los aspectos de las excavaciones.

En 1921 la Dirección de Educación Primaria abrió un pequeño salón dentro de su local para dar funciones a los vecinos, y los maestros compraron el proyector y las películas. El éxito obtenido hizo que se dotara de proyectores a varias escuelas de barrios populares y que se hicieran exhibiciones en algunas bibliotecas de todo el país. El cine se convirtió también en uno de los ingredientes principales de los festivales culturales.

El 15 de abril de 1922 la SEP anunció la instalación de talleres cinematográficos en los que haría sus propias películas para los festivales culturales y para exhibirlas también en lugares apartados donde no había maestros. Sin embargo, la producción se limitó a registrar las actividades de la institución. Poco a poco se fueron apreciando las ventajas de la enseñanza visual en materias como geografía o industrias locales, y el proyector se convirtió en parte del equipo de los maestros misioneros, quienes explicaban y comentaban las películas a un auditorio cada vez más interesado en este innovador material didáctico.[41]

La exhibición de películas se fue convirtiendo en una práctica común en muchos centros educativos. Pronto el cine también salió de las salas de exhibición para proyectarse al aire libre. La primera función se realizó en Tepito donde, ante un público entusiasta y numeroso, se exhibieron "vistas fijas con máximas morales y educativas, películas cómicas y una de los

[39] En 1921 varios empresarios colaboraron con la SEP mediante programas ilustrativos para la niñez. El cine Trianon Palace obsequió mil boletos para la función de los viernes y el cine Palatino ofreció funciones gratuitas a escolares con solo presentar un papel de la escuela a la que pertenecían. De los Reyes, p. 177.

[40] De los Reyes, p. 224.

[41] De los Reyes, p. 237. Algunos maestros recibieron en estos años, como parte de su material de trabajo, proyectores y películas instructivas sobre diferentes industrias, paisajes de la República, y de otros países, botánica, zoología y mineralogía.

puentes de Nueva York".[42] Las funciones se fueron extendiendo exitosamente a los mercados públicos. En Mixcoac, La Merced y en varios centros para obreros, las exhibiciones fueron siempre muy concurridas.

Vasconcelos marcó estos años con su impetuosa y dinámica personalidad. El movimiento cultural que auspició fue un fenómeno típicamente urbano que afectó sobre todo a un sector de la clase media de la capital y de las grandes ciudades, que descubrió la riqueza cultural de México. Se pretendió imponer en todo el territorio un proyecto cultural único y uniforme, el de una minoría selecta que no tomaba en cuenta ni la diversidad ni la pluralidad del país.

El incansable intelectual abandonó la SEP antes de que concluyera el periodo presidencial de Obregón. A principios de julio de 1924 presentó su renuncia pretextando su candidatura a la gubernatura de Oaxaca. La realidad era otra: sus diferencias con el presidente se agudizaron desde el asesinato del senador Field Jurado, poco tiempo antes, y era un enemigo declarado de Plutarco Elías Calles, a quien Obregón apoyaba para la presidencia. Su sucesor en la secretaría, Bernardo Gastélum, abandonaría algunos de sus proyectos, entre otros, el de la campaña alfabetizadora.

Años después Vasconcelos se quejaba amargamente de que su obra educativa había sido incomprendida y echada abajo por los gobiernos que sucedieron a Obregón. En sus propias palabras, fue como "un piano caído entre salvajes, uno le abriría la tapa, otro le arrancaría una tecla, el de más allá golpearía unas notas, todo lograrían hacer con el piano menos tocarlo".[43] Ésta fue una apreciación un tanto injusta del ex secretario motivada por su resentimiento contra un régimen que le negó el sitio de honor que él creyó merecer. El callismo no significó una ruptura total con la tarea educativa de años anteriores, fundamentalmente porque muchos de los lineamientos no habían sido sólo idea de Vasconcelos sino de varios de sus colaboradores. Las autoridades educativas continuaron siendo las mismas, y los maestros, con o sin secretario, siguieron realizando sus labores de similar manera. Los educadores de estos años respetaron los logros de Vasconcelos en algunos aspectos esenciales. Corrigieron varios, retrocedieron en otros, plantearon nuevas metas, pero esencialmente hubo continuidad en el objetivo central de extender la obra educativa del gobierno federal.

[42] *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 4, primer semestre de 1923, pp. 345-346. Citado también por Aurelio de los Reyes.

[43] Vasconcelos, 1938, p. 339.

Tercera Parte

LA MODERNIZACIÓN, 1924-1928

EL PRAGMATISMO CALLISTA

El fortalecimiento del Estado

Cuando Plutarco Elías Calles asumió la presidencia de la República en 1924, después de la asonada delahuertista, tenía ya una larga trayectoria como funcionario público. Había desempeñado los cargos de gobernador de su estado natal, Sonora, secretario de Industria, Comercio y Trabajo en el gobierno de Carranza, de Guerra y Marina en el interinato de De la Huerta, y de Gobernación en el periodo obregonista. Su "amistosa" actitud hacia los trabajadores le había ganado el calificativo de "rojo" y de "bolchevique". Calles confesaba ser "francamente obrerista" y constantemente hacía públicos sus anhelos de una sociedad más justa y de reducir la brecha entre los empresarios y el proletariado. Su intención, sin embargo, no era combatir el régimen capitalista, como lo demostraba su fórmula conciliatoria: "lucho no por destruir el capital sino por que éste trabaje obedeciendo nuestras leyes".[1]

Como candidato a la presidencia hizo gala de un espíritu nacionalista que en los dos primeros años de su gobierno marcó su política económica. A su manera de ver, los problemas del país debían ser resueltos con métodos propios, adecuados a "pueblos jóvenes en pleno crecimiento" y no imitando a "países maduros". Su propósito era alcanzar la independencia económica.

Calles tenía ante sí el gran reto de continuar el camino de Obregón sin ser un simple imitador, construyendo al mismo tiempo su propia obra. El nuevo presidente tenía que enfrentar los mismos desafíos que su predecesor, cuya tarea había quedado inconclusa. En varios aspectos el éxito de éste había sido dudoso. El país seguía agobiado por grandes deudas internas y externas y debilitado por la fragmentación del poder. Las principales áreas productivas continuaban en manos de extranjeros. Obregón había avanzado en el sometimiento de los numerosos caudillos regionales, verdaderos señores de horca y cuchillo en sus feudos, que obstaculizaban la centralización. Pero aún quedaba un buen trecho por andar. Había obtenido el reconocimiento de Estados Unidos para su gobierno tardíamente y a un precio muy alto, a pesar de haber dedicado buena parte de su tiempo y energías a lograrlo. Sin embargo, había avanzado en el fortalecimiento del

[1] Macías, 1988, p. 74.

Estado y había dado los primeros pasos para convertirlo en el árbitro de los destinos del país.

En su programa Calles contemplaba la solución del problema agrario mediante sistemas de crédito agrícola, irrigación, organización cooperativa de los campesinos y educación. También incluía la protección legal de los trabajadores, la comunicación regional para fortalecer el espíritu nacionalista, y el rechazo a la intervención extranjera en asuntos de política interna. Repetidamente hizo pública su intención de "continuar el programa cultural y educativo de las masas y preferentemente de los indios, de modo de hacer de todos los mexicanos unidades útiles a sí mismas, a su familia, a su patria".[2]

Calles reanudó la obra de consolidación y de reconstrucción interrumpida por la rebelión delahuertista. Según un estudioso del periodo, el proceso de reconstrucción quedó circunscrito al fortalecimiento del Estado y todas las acciones del presidente parecían supeditadas a este fin.[3] Tenía que eliminar los obstáculos para la centralización del poder y hacerse de una sólida base de apoyo. Una medida importante fue la restructuración del ejército: redujo el personal, disminuyó el presupuesto y debilitó o cooptó a los principales jefes militares. Asimismo, estableció una política de pactos con caciques regionales y concertó alianzas con líderes obreros. A cambio del apoyo de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), Calles dio cabida dentro de su gobierno a sus principales dirigentes. Esta organización y el partido que la sustentaba, el Partido Laborista Mexicano (PLM), fueron insustituibles en su lucha contra el regionalismo, como se verá más adelante.

Para ejercer un mayor control político recurrió al auxilio de la legislación; nadie como él emitió leyes y decretos y se preocupó tanto por dar legitimidad a sus acciones. Esta intensa actividad legislativa buscaba también fomentar el desarrollo interno, robustecer la industria nacional y reducir al mínimo la injerencia de los monopolios extranjeros.[4]

[2] Macías, 1988, p. 116.

[3] Zebadúa, 1994, p. 255.

[4] En los dos primeros años de su gobierno se expidieron la Ley General de Instituciones de Crédito y Establecimientos Bancarios, la Ley Orgánica del Impuesto sobre la Renta, la Ley General de Pensiones Civiles de Retiro, la Ley Orgánica del Banco de México, la Ley sobre Repartición de Tierras Ejidales, la Ley sobre Irrigación con Aguas Ejidales, la Ley de Tierras Extranjeras, la primera Ley de Crédito Agrícola. Se expide asimismo un reglamento provisional para las escuelas primarias particulares del Distrito Federal y territorios federales y cuatro leyes militares para reorganizar al ejército, la Ley de Bancos Agrícolas Ejidales, la Ley de Industrias Mineras y la ley que reforma el Código Penal para el Distrito Federal y Territorios [...] Véase *Manual de Historia...*, p. 230. Véase Zebadúa, 1994, cap. VII. Jean Meyer apunta que los sonorenses "llegan al poder con proyectos y planes de reconstrucción que lo abarcan todo y por eso legislan con desconcertante abundancia", véase Meyer, 1981, p. 320.

En sus primeros años de gobierno, Calles trató de crear un país económicamente independiente, apoyado en una sólida clase media, productiva y consumidora. Modernización y autonomía eran casi una obsesión para el presidente, quien con frecuencia expresaba:

> [...] ha sido para nosotros una vergüenza esperarlo todo del extranjero y hemos estado pensando siempre en cuál será y cómo se organizara la compañía que venga a explotar nuestras riquezas. Yo he querido demostrar que el país tiene recursos propios para abastecerse y desarrollarse a sí mismo y tengo fundadas esperanzas que [en] mi programa se realizará.[5]

El saneamiento de las finanzas era indispensable. Gracias a la hábil acción del secretario de Hacienda, Alberto J. Pani, quien redujo el gasto público e impuso "economías draconianas hasta en el más escondido municipio y oficina",[6] se equilibró la Hacienda y se logró un superávit que permitió crear El Banco de México. Esta institución, en palabras de Zebadúa: "[...] marcó un punto de arranque en la intervención del Estado en la economía, fue el vehículo de la concentración del poder político y financiero en manos del Estado y le proporcionó recursos para garantizar la estabilidad del régimen y la soberanía del país".[7]

Después de aquélla se fundaron varias más, como el Banco de Crédito Agrícola, y una importante obra de infraestructura que incluyó una extensa red ferroviaria y caminera. Dentro de la "Nueva Política Económica" también se explotaron la minería, la electricidad y el petróleo. A partir de 1927 el gasto social se redujo debido a la caída en los ingresos públicos. La crisis económica mundial arrastró consigo a los principales mercados. El estrepitoso derrumbe del petróleo redujo la recaudación fiscal. Según el mismo autor "los alcances del radicalismo de Calles estaban restringidos por el balance que guardaban sus finanzas". Pero habría que añadir también los límites impuestos por la política de Estados Unidos y las disenciones internas agravadas por la guerra cristera.

La nueva política

La educación estaba indisolublemente integrada a la "Nueva Política". Calles prometió reiteradamente fomentar la educación popular:

> Soy amigo de la escuela, y las escuelas rurales, suburbanas y locales en cada población serán mejoradas donde las haya o establecidas con un amplio progra-

[5] Macías, 1988, p. 183.
[6] Krauze, 1977, p. 19.
[7] Zebadúa, 1994, p. 258.

> ma educacional donde no existan. La educación pública será intensamente propagada en todo México, pues será, repito, uno de los puntos más importantes de mi programa de gobierno.[8]

La fe de Calles en sus poderes omnímodos aparece una y otra vez en sus discursos:

> El único remedio que hay para curar el número de males que afligen a la sociedad, para reprimir la criminalidad y extirpar tantos asquerosos vicios que canceran su corazón es la regeneración del pueblo por medio de una enseñanza integral. Allí está el porvenir de la nación.[9]

Esta frase no difería de las que por años habían formado parte de la retórica oficial y de las que habían pronunciado educadores, maestros y pedagogos. La política educativa tampoco se apartó mucho del camino trazado en el régimen anterior y hubo continuidad en métodos, objetivos y hasta en instituciones. Sin embargo, el gobierno de Calles le imprimió su sello propio y la orientó por rumbos más pragmáticos.

La expansión de la educación rural fue también meta prioritaria del régimen. Se impulsó con vigor la "escuela de acción", se institucionalizaron las Misiones Culturales y se crearon agencias educativas para responder a los objetivos de modernización económica. Se reorganizó el sistema administrativo y se modificaron las relaciones con los estados. A pesar del espíritu nacionalista del régimen, Estados Unidos se volvió un modelo y se adoptaron algunas innovaciones educativas en boga en ese país. El propio Calles confesó en una ocasión: "En cuanto a la educación, México ha seguido el camino recomendado por la Oficina de Educación de Estados Unidos: intensificar la instrucción agrícola y la instrucción en asuntos de la vida rural en general".[10]

El discurso de Calles mostraba su intención de seguir por la misma ruta que su predecesor. Palabras como éstas eran frecuentes:

> Acepto y me hago solidario de la política del general Obregón porque estoy consciente de que no ha traicionado a la revolución y ha desarrollado una labor en pro de los campesinos y los obreros, y por el gran esfuerzo que ha llevado a cabo esta administración, por conducto de la Secretaría del Ramo para arrancar de la ignorancia a nuestro pueblo pudiendo asegurarse que es la labor más intensa y eficiente que se haya desarrollado nunca en la vida de México.[11]

[8] Macías, 1988, pp. 145-146.
[9] *Ibid.*, p. 189.
[10] *Ibid.*, p. 203.
[11] *Ibid.*, p. 80.

No obstante, el presidente abandonó muchos de los esfuerzos educativos de años anteriores. El presupuesto para educación se vio reducido de 9.3 a 7.1%, lo que afectó necesariamente varias áreas. Se canceló la campaña alfabetizadora, la empresa más cara a Vasconcelos. El Departamento de la Campaña contra el Analfabetismo fue suprimido en enero de 1925, dejando sin empleo a 200 maestros en el Distrito Federal, de ellos, 55 fueron comisionados al Departamento de Enseñanza Técnica e integraron La Sociedad de Maestros de Escuelas Nocturnas, para la alfabetización de los adultos. Los maestros se comprometían a combatir vicios y "las malas costumbres" y los alumnos a hacer una intensa campaña "pro-alfabeto", a divulgar las obligaciones de los ciudadanos para defensa del proletariado, y a organizar sociedades cooperativas y mutualistas.

Las diez escuelas nocturnas de la capital fueron "reorganizadas y reinauguradas". Aunque para 1926 se habían inscrito 4 821 alumnos, sólo 2 021 fueron aprobados.[12] Estaban organizadas a semejanza de las escuelas diurnas y la mayoría sólo abarcaban hasta cuarto grado. Sus actividades variaban según los centros. Por ejemplo, en la colonia Santa Julia la escuela tenía que competir contra "los centros de vicios" que abundaban en la zona, tales como cantinas con pianola, carpas de bataclán, rifas "prohibidas" así como algunas pulquerías.[13]

En algunos centros de intensa actividad industrial se había logrado conservar unas cuantas escuelas de alfabetización para obreros donde se llevaban a cabo tareas en beneficio de la comunidad. En el Centro Julio S. Hernández de Peralvillo, por ejemplo, se emprendió una campaña para el saneamiento de esa colonia.

Aún no se proclamaba la ley orgánica que había de regir la educación después de la Constitución de 1917. En rigor, seguía vigente la ley de 1908, obsoleta ya, por lo que también para normar el funcionamiento de las escuelas, el gobierno callista recurrió a numerosas leyes reglamentarias, decretos y disposiciones.

El nuevo secretario de Educación, el doctor José Manuel Puig Casauranc, convirtió el Departamento Escolar en Departamento de Enseñanza Primaria y Normal; le confirió un papel directivo y le suprimió la responsabilidad sobre jardines de niños, escuelas industriales y cursos especiales. De aquí en adelante había de limitarse a atender la educación primaria y normal por medio de dos subjefaturas técnicas, la del Distrito Federal, apoyada por un cuerpo de inspectores, y la de los estados (que incluía a las escuelas normales rurales) en manos de los directores federales de educa-

[12] *La Escuela de Acción*, 1925, pp. 12-13.
[13] *Ibid.*, pp. 30-31.

ción. En 1927 las escuelas de los estados pasaron a depender del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena.

La educación oficial se iniciaría en el hogar infantil, entre los dos y medio y los cuatro años de edad; continuaba en los jardines de niños a partir de los cuatro cumplidos, a partir de los seis años de edad se iniciaba el ciclo de seis más en las escuelas diurnas urbanas o semiurbanas, y después se prolongaba a las nocturnas. Se extendía fuera del medio escolar con clubes de madres, sociedades de padres, conforme al modelo estadunidense, con clubes de exploradores jóvenes.

Los hogares infantiles funcionarían de las siete de la mañana a las cinco de la tarde para ayudar a las madres "notoriamente pobres", sirvientas, obreras o empleadas. Como su nombre lo indicaba, serían una prolongación del hogar materno. Semanalmente se impartían a las madres cursos de puericultura y economía doméstica. Aunque esta atención era gratuita, las alumnas depositaban pequeñas cantidades en la caja de ahorros de la dirección. Si bien la existencia de tales instituciones resultaba necesaria, se tienen noticias del funcionamiento de un solo hogar infantil en estos años.

Los jardines de niños eran el segundo peldaño en la escala escolar. Como la asistencia no era obligatoria, el número de alumnos era muy reducido. Sólo existían algunos jardines en las colonias y poblaciones más importantes del Distrito Federal, por lo que se habían ganado la merecida fama de instituciones aristócratas a las que sólo acudían niños de familias acomodadas. Nuevas secciones de "jardines de niños" anexas a las primarias, especialmente en los barrios pobres, surgieron con el afán de hacerlos más accesibles y establecer una continuidad entre ambos ciclos. Gracias a ello, muchos niños en edad escolar, hijos de trabajadores, fueron liberados de la responsabilidad de permanecer en casa para vigilar a sus hermanitos.

En los jardines de niños se trabajaba siguiendo, con gran flexibilidad, las doctrinas de Froebel. En algunos se practicaban la jardinería y el cuidado de animales domésticos, y en los que carecían de espacio, juegos organizados, conversaciones, cuentos, y expresión por medio de dibujo, doblado, modelado, recorte, costura, tejido, cantos, fiestas y actos sociales. En 1928 funcionaban en la ciudad de México 21 jardines de niños, y 23 secciones anexas, con una asistencia media de cinco mil alumnos.[14]

La educación primaria se convirtió en una sola etapa indivisible del primero al sexto años, borrando la fractura entre elemental y superior. La edad "propiamente escolar" abarcaba de los seis a los catorce años; los mayores debían recibir instrucción primaria en la nocturna. Sin embargo, sólo los primeros años, los que constituían tradicionalmente la enseñan-

[14] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 173.

za elemental, eran obligatorios.[15] Las escuelas primarias de la capital se clasificaban en semiurbanas, y urbanas. Las primeras estaban ubicadas en poblaciones pequeñas aledañas al Distrito Federal en condiciones predominantemente rurales, por lo que deberían contar con terrenos de cultivo para enseñanza agrícola. Los alumnos recurrirían al trabajo en pequeñas industrias como fuente de ingresos. No obstante, la mayoría de las escuelas se alojaba en casas particulares adaptadas por los maestros y los padres de familia. Casi ninguna de éstas abarcaba hasta el cuarto año.

Las urbanas eran "de organización perfecta" pues disponían de un maestro para cada grupo. Aunque debían contener los seis grados de enseñanza, las mayoría sólo contaba con cuatro. En vista de la insuficiencia de locales, la SEP recurrió a los medios tiempos, al sistema de relevos y a los grupos vespertinos.[16] La mayoría de las escuelas se conocía como "de tipo ordinario", y a pesar de todos los esfuerzos no se habían logrado desterrar las prácticas rígidas y obsoletas.

La SEP continuó la obra de construcción, reparación y adaptación de locales. En 1928, la cantidad de escuelas primarias de la capital había aumentado a 200, a las que asistían aproximadamente noventa mil alumnos.[17]

Las Escuelas al Aire Libre eran el orgullo del régimen. Aunque establecimientos similares funcionaban con éxito en varios estados, en la capital eran una verdadera innovación. Reflejaban la intención de que la enseñanza estuviera relacionada con la vida cotidiana. Se derribaron los muros de las aulas —en sentido real y figurado— y las nuevas escuelas se construyeron como salas abiertas, con sólo dos o tres paredes laterales que las convertían en escaparates abiertos al público, con el propósito de que influyeran positivamente en la comunidad. Su bajo costo permitía multiplicar su número, levantarlas en barriadas y evitar a miles de niños alejarse de sus hogares, gastar en camiones y "sortear los obstáculos de una ciudad tan populosa como la ciudad de México con un tráfico abrumador que constituye un riesgo inminente para niños de barrio, no acostumbrados a los peligros citadinos". En ellas "se exhibía todo el confort higiénico de que podían disfrutar los niños privilegiados de las colonias más aristócratas". La limpieza

[15] Las *Memorias* de la SEP dicen lo siguiente: "En la actualidad el proceso educativo se considera indivisible. Según el Artículo 31, fracción 1 de la Constitución, sólo es obligatoria la enseñanza elemental". *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 174.

[16] La escasez de locales y de maestros hizo que se adoptara el sistema de relevos, en boga en Estados Unidos, que permitía aumentar la matrícula sin incrementar costos, y ofrecer al niño una variedad de experiencias. Los alumnos se dividían en dos grupos de modo que mientras la división A, realizaba actividades manuales o artísticas en el salón de actos especiales, "centro de unificación y ciudadanía de la escuela"; la división B, trabajaba en el salón de clases y viceversa.

[17] Según fuentes oficiales, a las escuelas de la capital asistían 88 481 alumnos. *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 177.

y el orden servirían de ejemplo a los vecinos, y el aire fresco sería benéfico para los alumnos que en su mayoría vivían "acumulados" en vecindades antihigiénicas. Las autoridades esperaban que la satisfacción de ver a sus hijos en buenas escuelas despertaría en los padres "estímulos, ilusiones, anhelos de mejoramiento de métodos de vida, drenaje, agua corriente". ¡Cómo si las precarias condiciones de vida de los trabajadores fueran solamente resultado de la apatía y la ignorancia! La primera de estas escuelas, la Álvaro Obregón se construyó en el barrio popular de Atlampa, prolongación de las colonias Guerrero y Santa María.[18] Le siguieron ocho más, en colonias proletarias. Todas fueron muy concurridas. Se afirmaba que gracias a ellas, barriadas verdaderamente peligrosas se habían modificado "física y moralmente".[19] Sin embargo, las condiciones en estas escuelas al aire libre estaban lejos de ser ideales: el ruido del exterior distraía a los alumnos; el aire, el frío, la lluvia y las polvaredas por falta de asfalto dificultaban las lecciones y afectaban la salud de los niños. Por otra parte, los problemas internos, tales como el comportamiento irresponsable de algunas autoridades escolares —hubo un director que vendía los desayunos del reparto gratuito— desvirtuaron su objetivo.

Tropiezos y avances

El gobierno callista impulsó la pedagogía de la acción que Vasconcelos había echado a andar con cierta renuencia. La escuela primaria adoptó las bases de la metodología activa que la liberarían de los moldes tradicionales. Por lo menos los dos primeros años fueron de "tanteos". Algunas innovaciones tuvieron que ser revocadas y otras modificadas. Según las autoridades se prescindiría del sistema tradicional de reconocimientos y exámenes. La promoción de un alumno no sería consecuencia "de promedios numéricos más o menos formales sino de la convicción de que el desonvolvimento del ser físico y mental del niño reclama el estímulo que ha de hallar en las actividades del grado posterior". No faltaron nuevas promesas de desterrar la disciplina mecánica y los castigos y recompensas "arbitrarios y artificiosos".[20]

La pedagogía de la acción era interpretada de diferentes maneras, por lo que se intentó unificar criterios y familiarizar a los maestros con los nuevos

[18] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 178.

[19] En la edificación del Centro Sarmiento cooperó la Compañía Trascontinental de Petróleo, que instaló un tanque de natación en una barriada que por años no había tenido agua. Hasta los niños cooperaron en este centro.

[20] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 159.

métodos, por medio de artículos y obras especializadas, conferencias y cursos en La Escuela Nacional de Maestros y en la Facultad de Filosofía y Letras. Inicialmente se aconsejó el sistema "decroliano" que dividía las materias en centros de interés. Pero fue el método de proyectos el que tuvo mayor aceptación y el que mejor se adaptó a las circunstacias. Según las autoridades, en las escuelas se introdujeron varios cambios: el horario corrido tomó el lugar del discontinuo, en dos sesiones; se dio mayor tiempo a las correlaciones mentales para evitar que las actividades manuales relegaran "la información científica"; se intensificaron los programas de aritmética y lengua nacional; se planearon proyectos de trabajo; se aplicaron pruebas psicológicas entre los alumnos para conocerlos mejor. Los programas estimularían la libertad y la iniciativa de los alumnos.[21]

Como los maestros eran libres de escoger los proyectos, con frecuencia descuidaban algunas asignaturas. Exámenes practicados a alumnos de los primeros años de las escuelas secundarias revelaron grandes deficiencias en aritmética y lengua nacional. Se intentó remediarlas mediante la Campaña pro cálculo, iniciada en 1927 y la Campaña pro lengua nacional, en 1928.[22]

En la ideología oficial la escuela era la base "por excelencia" de la democracia. Ser ciudadano era sinónimo de conocer derechos, deberes y responsabilidades y de realizar trabajos "genuinamente cívicos" de lealtad, cooperación y respeto con y hacia el Estado y la comunidad. Para formar auténticos ciudadanos había que complementar la enseñanza de los preceptos cívicos con un gran número de actividades. La escuela debería constituir un pequeño núcleo que se iría ampliando a la comunidad. El objetivo era formar "sociedades" que practicaran virtudes como la sinceridad, la tolerancia, la puntualidad y la ayuda mutua, cuyo fin era proteger a los débiles, cuidar animales y plantas, decorar y conservar los edificios escolares.[23]

Los actos cívicos, para conmemorar hechos "gloriosos de la historia", cobraron importancia como medio para "exaltar el sentimiento de nacionalidad". Los maestros promoverían el amor a la patria, el culto a la bandera y la devoción por el himno nacional. El presidente mismo fomentaba este nacionalismo efectuando periódicamente en el Estadio Nacional, ceremonias en las que se distribuían banderas a las escuelas.

[21] *El esfuerzo educativo,* 1928, p. 161.

[22] Esta campaña buscaba hacer más eficaz la enseñanza de la lengua nacional. En una reunión entre maestros normalistas en el Distrito Federal se resolvió abandonar los métodos sintéticos en la enseñanza de la lectura, adoptar el método natural y la caligrafía Palmer. Véase Loyo, 1994.

[23] En varias ocasiones sociedades de estudiantes del Distrito Federal se organizaron para auxiliar a poblaciones víctimas de "enormes desgracias", como por ejemplo a los habitantes de León, Guanajuato, que resultaron perjudicados por la inundación de 1926, y a los que sufrieron el ciclón que azotó al sur de Veracruz en 1927. Véase *El esfuerzo educativo,* 1928, pp. 202- 203.

Espiritualismo vs. *pragmatismo*

Al departamento de Bellas Artes se le amputaron el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela Nacional de Bellas Artes, que pasaron a depender de la universidad, y el Museo Nacional de Arqueología, que a su vez formó parte del Departamento de Arqueología hasta su desaparición en 1927.

Las autoridades de la SEP se esmeraron en demostrar que no había rompimiento ideológico con el vasconcelismo, que se buscaba la perfección integral de los alumnos, y que la educación estética era fundamental. Reiteradamente afirmaron que no bastaba "difundir los conocimientos generales que enriquecen las inteligencias [...] se debe orientar el espíritu en el cultivo de la belleza que al desarrollar el sentimiento estético desarrolla paralelamente el sentido moral".[24]

Aunque con menor lucimiento y entusiasmo, continuaron los festivales al aire libre. Se creó la Escuela Popular Nocturna de Música, destinada a proporcionar gratuitamente a los trabajadores "una distracción agradable, y apartarlos de los centros de vicio". La preferencia por el estudio de autores clásicos y extranjeros (Wagner, Rossini, Mozart, Händel, Puccini, Debussy...), que parecían contradecir las pautas nacionalistas del régimen, fue compensada con la edición de álbumes de sones, canciones y corridos de carácter vernáculo y de un libro sobre folclor musical. Por falta de profesorado desaparecieron los orfeones, pero en cambio fueron obligatorios en las escuelas del Distrito Federal el solfeo y canto coral, el dibujo y la educación física.

Los dibujos y trabajos manuales infantiles se difundieron en todo el país por medio de la revista *Pulgarcito*. Los enemigos del método Best Maugard, entronizado en las escuelas por Vasconcelos, lograron desterrarlo "porque no comprendía el dibujo constructivo ni el ilustrativo". Debido a carencias económicas se suprimió al personal docente que el departamento tenía en diversos estados y su acción quedó circunscrita al Distrito Federal.

El Departamento de Publicaciones tomó nuevos rumbos. Fue quizá en el área editorial, donde Vasconcelos había hecho una labor tan espectacular como controvertida, en la que el cambio fue más notable; reflejaba, más que nada, la divergencia de metas y la diferencia de personalidad entre Vasconcelos y Moisés Sáenz, quien desde la subsecretaría actuaba como ministro sin cartera. El espiritualismo católico de Vasconcelos fue reemplazado por el pragmatismo protestante de Sáenz.

En 1924 la oficina editorial de la SEP era un departamento adscrito al de Bibliotecas con talleres gráficos propios. A partir de ese año, por acuerdo presidencial, las imprentas particulares de cada secretaría se anexaron a

[24] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 380.

Talleres Gráficos de la Nación para constituir un solo organismo. El departamento editorial se convirtió en dirección, con la responsabilidad de coordinar los trabajos editoriales de todas las secretarías. En la labor de la nueva dirección prevaleció un carácter nacionalista, y se convirtió en un medio de informar regularmente al público sobre la marcha de las instituciones educativas.

Las ediciones "costosas y de restringida lectura" se sustituirían por folletos y manuales "útiles antes que eruditos". Más de un millón de manuales, 227 títulos sobre temas diversos, como cría de animales, prácticas agrícolas, higiene e industrias, ayudarían a obreros y campesinos a mejorar la calidad de su trabajo y a aumentar su productividad. Por orden del presidente se publicó una serie de obras breves sobre el cooperativismo en Europa, sobre estatutos de las sociedades de consumo y sobre cajas de ahorro. El tiraje inusitado de estos folletos, 30 000 ejemplares por cada título, por lo menos seis veces mayor que los folletos ordinarios, revela la importancia que se concedía al tema.

La secretaría, sin embargo, inició su nueva labor sacando a la luz trabajos póstumos del vasconcelismo: el segundo tomo de *Lecturas clásicas para niños*, un libro de leyendas tabasqueñas, otro de poemas y algunas obras de Salvador Novo, seguidas de 80 títulos de carácter popular que representaban 444 mil libros. Continuó la publicación del *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, aumentando su tiraje hasta alcanzar 12 mil ejemplares que se distribuyeron a departamentos y direcciones de la secretaría, a las direcciones de educación federal y a las de los estados.

Una contribución original fue *La Biblioteca del Maestro Rural Mexicano*, cuyo primer volumen contenía *El método de proyectos en los trabajos de clase*, el segundo era una *Cartilla de higiene para los campesinos*, el tercero una traducción de *Vida sana* y el cuarto, *Cómo dar a México un idioma*, recopilación de una encuesta realizada por educadores prominentes. Una revista, *La escuela rural*, intentaba comunicar a los maestros rurales y a los campesinos con las autoridades educativas. Pretendía complementar la instrucción de los adultos, y romper con el milenario aislamiento de algunas comunidades rurales poniéndolas al tanto de acontecimientos nacionales y de acciones del gobierno.

Aunque la política del régimen fue no editar libros de texto ni establecer un texto oficial "que necesariamente impone un criterio" se adoptó la norma de publicar aquellos que trataran problemas determinados. Salieron a la luz el *Método nacional de lectura y escritura* de Ignacio Ramírez, el *Método natural para enseñar a leer y escribir a los adultos* y *El libro del campesino*. En contradicción con la política nacionalista del régimen, *Corazón*, del italiano Edmundo D'Amicis fue reeditado en un amplio tiraje de 50 mil ejemplares. También textos históricos, biografías de "grandes hombres", monografías

sobre instituciones educativas, como las escuelas al aire libre, una revista bilingüe sobre educación, *Coopera*, fueron otras publicaciones de esta nueva dirección.[25]

Mente sana...

Puig, como buen médico, dio prioridad a la salud física y mental de los alumnos. Una de las innovaciones del régimen fue el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, cuyo fin era el "conocimiento perfecto de la naturaleza del niño", para orientar la educación sobre bases científicas. Las autoridades educativas aseguraban que sólo estaban reorganizando servicios, que la higiene escolar era una vieja preocupación, y que el origen de este departamento se remontaba a los congresos pedagógicos del porfiriato que impulsaron medidas como la creación de la Inspección Médica e Higiénica.

En efecto, el tema parecía estar en boga en varios países desde hacía algunos años. En París, por ejemplo, en 1910 se llevó a cabo un Congreso Higiénico Escolar a raíz del cual se formó en México la Sociedad de Médicos Inspectores y de Enfermeras Escolares y se creó un servicio de higiene escolar en el Distrito Federal que desapareció con la supresión de la SIP y que se reanudó en 1921, como una sección de la Dirección General de Educación Primaria del Distrito Federal. El Primer Congreso Mexicano del Niño, realizado el mismo año, aumentó el interés por el conocimiento físico, mental y pedagógico de los niños; algunos profesores de psicología se inclinaban por hacer "psicología infantil mexicana".

El flamante departamento a cargo del doctor Rafael Santamarina, quien ya había publicado una escala para medir el desarrollo mental de los niños mexicanos y asistido a varios congresos internacionales, fue dividido en las secciones de psicopedagogía, antropometría, psicognosis, pedagogía y policlínica. La de psicopedagogía, la más importante, estudiaría las constantes del desarrollo físico, mental y pedagógico de los niños con el fin de clasificarlos debidamente en las escuelas, determinar el tiempo de duración de los programas y diseñar medios de evaluación que sustituyeran reconocimientos y exámenes. Las autoridades confiaban en que las evaluaciones mentales diagnosticarían las causas de los fracasos en los exámenes escolares, atribuidos en muchos casos a deficiencia mental. Aseguraban que estas pruebas se

[25] Para la labor editorial de estos años, véase *El esfuerzo educativo*, 1928, pp. 456-498. En el *Boletín de la Secretaría*, enero de 1925, p. 20, *El libro del campesino*, 1924, t. III, núms. 10-13, pp. 214-215. Véase también, Loyo, 1988, pp. 266-268, y 1992, pp. 257-262.

habían vuelto indispensables por la tendencia universal a individualizar la enseñanza y "la organización científica" de grupos escolares.

Los conejillos de indias para una serie de pruebas desarrolladas en Estados Unidos y Europa fueron 100 niños mexicanos "hijos de mestizos, de clase media". Se tenía la intención de seleccionar más tarde a niños de "otras clases sociales y de razas distintas para comparar". Se aplicaron las escalas *Binet Simon* y *Alice Descouedres* del Instituto Ginebrino Juan Jacobo Rousseau en las niñas, y un año después en los niños de las escuelas número 27 y 120 del Distrito Federal.[26] Las pruebas colectivas tenían como fin detectar rápidamente a alumnos "retardados". Los niños de varias escuelas fueron examinados y después clasificados de acuerdo con su "capacidad mental" y calificados en una escala de uno a diez. Los resultados de las pruebas se compararon con las de alumnos suizos; los niños mexicanos sometidos a prueba "se encontraron sospechosos de retardo mental".[27]

En las pruebas de antropometría el muestreo fue más amplio. A más de cuatro mil alumnos se aplicó todo tipo de mediciones, edad, talla, medida del tórax, brazada, "zona de normalidad", fuerza muscular, sensibilidad, número de pulsaciones, respiraciones, temperatura. Estas medidas permitirían planear programas nacionales de higiene escolar, el reparto de desayunos escolares y los cursos de educación física.[28]

La aplicación de pruebas no se generalizó, entre otras razones porque los maestros desconocían por completo su uso y su utilidad. Las autoridades se vieron obligadas a reconocer que había que sacrificar la "corrección científica, a la exigencia del número de locales y la cantidad de maestros". No obstante, la antropometría comenzó a obsesionar a las autoridades a tal grado que aunque el departamento de psicopedagogía sólo funcionó en el Distrito Federal, en las escuelas rurales "modelo" no podía faltar un gabinete de antropometría aunque fuera muy rudimentario.

[26] Se escogió esta prueba entre otras razones porque el material era fácil de adquirir. Esta escala estaba publicada en su libro *El desarrollo de los niños de 7 a 12 años*, de Simon y Descouedres, 1926, el cual trata especialmente de la formación de *tests* de lenguaje.

[27] Fueron adaptadas para ser aplicadas colectivamente las de Vermeylen, las de Fay sobre expresión de ideas por medio de dibujo, y la de Ebbinghause, de juicio y de lenguaje (que consiste en incorporar palabras adecuadas en los espacios en blanco de un párrafo incompleto), véase *Noticia...*, 1926, pp. 487-488.

[28] Se descubrió, por ejemplo, que entre los diez y los once años el "segmento antropométrico" de las mujeres es igual al de los hombres pero de los once en adelante supera en mucho al masculino, "lo que demuestra la existencia de grasa inútil que redondea sus formas en demasía e indica la necesidad de sujetar a nuestras escolares a ejercicios físicos más intensos". Los expertos concluyeron también que durante el periodo de la revolución se redujo la talla media de las mujeres; que aún en 1926, no había logrado alcanzar la de 1910 y que la lucha armada hizo también bajar el peso de los varones. *Noticia...*, 1926, p. 498.

LA SECUNDARIA: ¿OPCIÓN DEMOCRÁTICA O POLÍTICA?

El régimen callista cortó definitivamente el cordón umbilical que hacía depender la secundaria de la preparatoria; la separó de la universidad y la puso bajo la Dirección de Enseñanza Secundaria, subordinada a su vez de la Secretaría de Educación Pública.

En la decisión del obregonista Bernardo Gastélum —en la que sin duda influyó Moisés Sáenz— de dividir la preparatoria en dos ciclos, el de secundaria de tres años y el siguiente de dos, habían intervenido factores de índole pedagógica, social y política. No es muy aventurado señalar que estos últimos determinaron las medidas tomadas durante el callismo. Las autoridades no ocultaron que el doble propósito que los llevó a que el control de la secundaria quedara en manos de la secretaría fue democratizar la enseñanza y debilitar la preparatoria, que se había convertido en una enorme molestia para el gobierno.

El nuevo gobierno pareció olvidar totalmente las iniciativas anteriores de reforma de la secundaria y la hizo aparecer como una propuesta suya. Durante el invierno de 1925 el Instituto Internacional de Educación del Teacher's College de la Universidad de Columbia, organizó "un breve pero intenso y completo" curso de educación secundaria. Rafael Ramírez, uno de los asistentes, afirmó que a su regreso los maestros tomaron a su cargo la tarea de reorganizar la educación secundaria en su país. En 1928, el mismo Ramírez, director de Misiones Culturales, y comisionado por la SEP para dar una plática en la universidad, agradecía al *dean* "la contribución de la educación americana al proyecto educativo de México" cuyo capítulo más importante había sido este curso que tuvo gran trascendencia en el país. Hacía la aclaración, sin embargo, de que el sistema mexicano de educación secundaria no era idéntico al de Estados Unidos, "pero sí se inspiraba en sus objetivos y en su filosofía".[29]

Inexplicablemente, en las memorias de la SEP de estos años no hay referencia a las medidas tomadas por el régimen anterior para reformar la preparatoria. Las autoridades consideraban que las innumerables reformas en planes y programas de estudio no habían significado cambios radicales; que la preparatoria continuaba fiel a las orientaciones filosóficas positivistas y no respondía ya "ni a la nueva situación ni al nuevo concepto de equilibrio social emanado de la Revolución." En resumen, afirmaban que "había terminado su misión como centro instaurador de aspiraciones sociales y

[29] Agregaba: "esto no quiere decir de ningún modo que antes de esa fecha no haya habido en mi país una educación superior a la primaria que sirviera de preparación para las carreras universitarias. Sí la había, pero las escuelas que la proporcionaban eran del viejo tipo y con una larga estela de tradición". *Boletín de la Secretaría*, t. VII, núm. 7, julio de 1928, p. 36.

como reflejo del pensamiento colectivo contemporáneo".[30] Reiteraban las numerosas ventajas de lo que presentaban como una nueva modalidad educativa, entre otras, la de ofrecer una opción "democrática" a quienes no podían ingresar de inmediato a una carrera. Sin hacer mención de los nuevos anexos de San Pedro y San Pablo, señalaban que la antigua Escuela Nacional Preparatoria de San Ildefonso resultaba ya insuficiente para los numerosos alumnos que se aglomeraban en un único local. Era necesario separar de los cursos secundarios a los estudiantes que por su edad presentaban problemas relacionados con la adolescencia, y proporcionar a ambos suficientes salones, bibliotecas, campos de juego y laboratorios. De esta manera, además de un servicio educativo más adecuado, se evitarían "constantes dificultades y problemas muy serios de control y gobierno".[31]

Según las autoridades la educación posprimaria ya no pertenecería a una élite. Repetían el trillado argumento de que una democracia exigía que todos los ciudadanos recorrieran el mismo camino en materia de educación y tuvieran acceso a las mismas aulas, tanto en las grandes ciudades como en el medio rural. La secundaria ofrecería diversas posibilidades y salidas flexibles, y daría oportunidad a los jóvenes de distintas clases sociales con intereses, capacidades y hábitos diferentes, de convivir diariamente, lo que beneficiaría su formación y además acercaría unas clases a otras. La secundaria, confiaban sus creadores, prepararía "a los ciudadanos de mañana a una vida de respeto mutuo y de consideraciones recíprocas".[32]

El nuevo ciclo tenía como objetivos ampliar y perfeccionar la enseñanza primaria superior, vigorizar los sentimientos de solidaridad en los alumnos, cultivando en ellos los hábitos de cooperación, y presentar un cuadro "tan completo como fuera posible" de las actividades del hombre en sociedad. Sus responsabilidades con los educandos eran múltiples: se preocuparía "por su salud, encauzar su vocación, y por formarles un carácter ético".[33] En resumen habría de prepararlos para cumplir sus deberes de ciudadanos, participar en la producción y la distribución de la riqueza y cultivar personalidades "independientes y libres". No olvidaba incluir entre sus metas la capacitación para "el buen uso del tiempo libre, el descanso y la recreación espirituales y físicas tan necesarias para el ennoblecimiento de la personalidad".[34]

Dos decretos presidenciales, uno de agosto y otro de diciembre de 1925, pusieron en marcha las escuelas secundarias. El primero creó dos escuelas federales y el segundo echó a andar "el ciclo secundario" en la antigua Escuela Nacional Preparatoria. Ahí, algunos alumnos, con ayuda de unos

[30] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 372.
[31] *Idem.*
[32] *Ibid.*, 1928, p. 377.
[33] *Ibid.*, 1928, p. 376.
[34] *Ibid.*, 1928, p. 378.

cuantos maestros voluntarios, habían establecido desde marzo de 1923 un ciclo nocturno, iniciativa imitada por la Nacional de Maestros. Ambos planteles quedaron bajo la tutela de la Dirección de Enseñanza Secundaria que se creó en 1926 con facultades para dirigir técnica y administrativamente las escuelas secundarias federales e inspeccionar y controlar las privadas. Esta dirección debería fomentar la educación secundaria federal, ayudar a las secundarias oficiales y a las particulares de los estados; además formularía las normas de trabajo, "democratizaría" las escuelas, nacionalizaría los programas de estudio, y lo más importante, aumentaría las oportunidades educativas para todos los "hijos del país".[35] La dirección contaba con ayuda de una inspección y de una Asamblea General de Educación.

A principios de 1928 se estableció una secundaria especial para señoritas, dependiente de la Nacional de Maestros. Hacia este mismo año existían seis secundarias en la capital.[36] Los maestros pertenecían al cuerpo docente de la ENP y la Escuela Nacional de Maestros o eran reclutados entre profesionistas. Las secundarias contaban con 28 profesores de planta y su cuerpo docente incluía a 128 normalistas, 39 ingenieros, 20 abogados, 47 profesionistas con otros títulos y 112 sin título profesional.[37]

Los primeros programas tuvieron un carácter experimental. Inicialmente los estudios estaban graduados de menor a mayor dificultad y la enseñanza de oficios era deficiente debido al reducido número de talleres, pero paulatinamente aumentaron, y se hizo hincapié en las actividades de índole vocacional. Las autoridades se concentraron en desterrar "los graves vicios disciplinarios de la ENP y encontrar fórmulas disciplinarias capaces de canalizar las energías juveniles y de encauzarlas definitivamente por senderos de orden y trabajo". Esperaban que las actividades extraescolares y el buen empleo del tiempo libre disminuyeran los motivos de desorden. Para mantener a los jóvenes ocupados, se les recetaron, a la manera de los *high schools* del país vecino, buenas dosis de deportes, excursiones, y clubes de toda índole: literarios, musicales, de arte dramático, de acción cívica, social y escolar.

Esta constante actividad garantizaría una estrecha vigilancia e impediría cualquier "asociación independiente" que pudiera propiciar algún brote indisciplinario. Se trataba de canalizar "la superabundancia" de energías de los jóvenes. Esto se reforzaba con medidas disciplinarias que ocupaban varias páginas del proyecto y que daban la impresión de que dentro de las

[35] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 382.

[36] Estas escuelas eran: la número 1, ubicada en el ex seminario, en la calle de Regina; la número 2, en el edificio de Santo Tomás, anexa a la Escuela Nacional de Maestros; la número 3, en la calle de Marsella; la número 4, en el antiguo edificio de Mascarones; la número 5, nocturna, en el edificio de la antigua Escuela Nacional Preparatoria; la número 6, especial para señoritas. *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 386.

[37] *Ibid.*, 1928, p. 388.

escuelas se organizaba un perfecto sistema policiaco con espías y represores. Se suprimiría a los alumnos irregulares; en la secretaría de cada escuela se montarían métodos administrativos y de control que permitieran localizar "rápida y seguramente" a todos los alumnos en cualquier momento con el objeto de puntualizar responsabilidades y señalar en caso necesario, las sanciones correspondientes. Se tendrían al día el registro de notas de conducta, puntualidad y aplicación. Se asignarían tareas que los jóvenes habrían de ejecutar fuera de las horas de clase y que los maestros revisarían a diario. Esto formaría buenos hábitos para aprovechar el tiempo libre y disminuíria los motivos de contravención a los reglamentos escolares. Un sistema de contabilidad especial por medio de puntos negativos o positivos sería una especie de capital moral y aliciente para que los alumnos abandonaran los malos hábitos. La biblioteca era considerada como factor disciplinario. Por supuesto, si nada de esto funcionaba, se recurriría a medidas drásticas como la expulsión. Para no dejar dudas sobre la seriedad de estas disposiciones, diariamente se enviaba a los hogares notas para tener a los padres al tanto de los retardos, las faltas de asistencia, y demás detalles que según el criterio de las autoridades les convenía conocer y los pondría en contacto constante con la dirección de las escuelas.[38] Estas medidas contrastaban fuertemente con las normas de libertad, respeto a la libertad, individualidad y creatividad del niño que debían regir en la escuela primaria, o con los métodos pedagógicos en boga desde el porfiriato que prohibían la coerción, los castigos, los premios o listas de honor, y cualquier medida que pudiera exaltar demasiado o disminuir la autoestima de los alumnos. Las autoridades se ufanaban de haber organizado "para la nueva generación estudiosa, esas sociedades de cooperación, de orden, de trabajo, que son sin duda alguna la más bella conquista en el orden disciplinario y la característica más saliente de las nuevas y progresistas instituciones". Voceros oficiales informaban que si bien los estudiantes de San Ildefonso:

> [...] atados a tradiciones de indisciplina e irresponsabilidad trataron de soliviantar a sus compañeros de otras escuelas para que se declararan en huelga, este incidente marcó el fin de una larga etapa de trastornos disciplinarios que partiendo de la Antigua Escuela de San Ildefonso se propagaban rápidamente a las demás escuelas y que en ocasiones, como sucedió en 1923, llegaron a asumir proporciones alarmantes.[39]

Un par de años más tarde, las autoridades informaron que desde la separación de la secundaria y la preparatoria no se había presentado ningún

[38] *Memoria*, 1926, p. 178.
[39] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 408.

incidente desagradable "que pudiera tener siquiera remota semejanza con los que eran cosa común y corriente en el edificio de San Ildefonso".[40]

La inscripción en las secundarias se incrementó con rapidez: según la SEP, en 1923, 27% de los alumnos que terminaron la primaria en el Distrito Federal pasaró a la preparatoria. En 1925, recibieron a 35% de los egresados de la primaria. En 1928 el porcentaje había aumentado a 46%. En este último año había seis escuelas secundarias y la matrícula había crecido de 800 (en 1923) a 5 mil alumnos. En estas escuelas se cobraba la misma cuota que en la preparatoria, pero según fuentes oficiales, en 1927, de 6 500 alumnos inscritos en ambos ciclos 1 585 fueron dispensados del pago, y un año más tarde la cifra se había incrementado en más del doble.

La reorganización de la secundaria no fue uniforme. En 1930 Chiapas aún se refería a la Normal Mixta y Preparatoria del Estado como "educación secundaria". También existían preparatorias en Tapachula y San Cristóbal de las Casas que seguían el mismo plan de la Nacional Preparatoria sin especificar años de estudio. En Nuevo León, cuando hablaban de instrucción secundaria se referían al Colegio Civil, a la Escuela Normal para Maestros, la Escuela de Pintura al Aire Libre y a la Escuela Industrial Femenil.[41] Sonora abrió varios planteles secundarios a finales de la década. Introdujo además una innovación en el país, para el séptimo grado:

> [...] atendiendo a la necesidad manifestada por los padres en favor de sus hijos que han terminado el 6º año, de proporcionarles los medios que les permiten ampliar su cultura una vez que han terminado la escuela primaria, el gobierno a mi cargo ha aprobado el establecimiento del séptimo año en algunos planteles y de escuelas secundarias en diversas poblaciones en Sonora, Ciudad Obregón, Magdalena, Sarahuipa y Guaymas.[42]

En Tamaulipas, por el contrario, hasta 1928 no se había fundado ninguna escuela superior y la máxima casa de estudios era la Escuela Normal Preparatoria del siglo anterior.

Las tablas estadísticas de la SEP en 1928 se refieren conjuntamente a los cursos secundarios y preparatorios. Entre los pocos estados que tenían una secundaria de tres años estaban Chihuahua con cuatro y Celaya con una.

Veracruz, pionero en educación secundaria, sólo tenía en estos años dos secundarias, una en Jalapa y otra en Veracruz. Un estudioso del tema lamenta que la escuela secundaria en el estado "no haya podido nacer vigorosa y autónoma", sino que continuó adherida a la preparatoria. Afirma que sus planes de estudio fueron copia exacta de los de la capital y sufrieron

[40] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 408.
[41] *Informe*, Nuevo León, 1929.
[42] *Informe*, Sonora, 1931.

las modificaciones que imponía "la tornadiza" atmósfera que rodeaba a la preparatoria de México. Las secundarias veracruzanas enfrentaron gran oposición desde su nacimiento pues varios gobernadores trataron de cerrar las que se crearon después del Congreso Pedagógico de 1911 e impulsaron en cambio las escuelas rudimentarias y las técnicas, considerándolas prioritarias. El gobernador Adalberto Tejeda, por ejemplo, suprimió en 1921 las de Veracruz y de Orizaba para establecer en su lugar una industrial en Orizaba y una superior de comercio y administración en Veracruz. El coronel argumentaba que era necesario difundir más ampliamente la enseñanza primaria y la alfabetización, pues contaban con pocos planteles. Las secundarias, a su manera de ver, eran un verdadero derroche. En Orizaba, en 1920 sólo un alumno había terminado el ciclo y en Veracruz, 12. La enseñanza secundaria sería reorientada para atender "a una trasmisión de conocimientos y aptitudes de acuerdo con las más urgentes necesidades de la vida y del trabajo".[43] Las industriales y agrícolas proliferaron a partir de 1921, mientras que las preparatorias y secundarias cerraron sus puertas. En 1923 "la fenecida escuela secundaria volvió a la vida, pero se vio obligada a disfrazarse con ropas que no le pertenecían". El autor antes citado concluye que: "es de lamentarse que habiendo sido Veracruz la que diera el primer paso hacia la reforma de la escuela secundaria para popularizarla, no haya sido ella la que completara su paso tímido sino que hubiera esperado diez años para imitar a la Federación que los daba en firme".[44]

AVANCES EN LA CENTRALIZACIÓN

El fortalecimiento del Estado implicaba la centralización del poder, que a su vez requería no sólo del debilitamiento de los caudillos sino también de la subordinación de las autoridades locales. Calles, como ya se vio, multiplicó los mecanismos para expandir el radio de acción del gobierno. La emisión de leyes y la creación de instituciones de carácter federal formaban parte de este esquema centralizador. Se valió también de la CROM y de organizaciones campesinas vinculadas a ella para establecer una política de pactos y alianzas con grupos obreros locales y con las autoridades estatales. En algunos estados los líderes cromistas lograron imponer gobernadores fieles a Calles. Sin embargo, en otros se toparon con la resistencia de varios políticos. Tomás Garrido en Tabasco y Emilio Portes Gil en Tamaulipas, por ejemplo,

[43] Los planes de Tejeda eran aumentar las rurales de 200 a 400. Argumentaba: "Se suprimen tres instituciones cuyos resultados son 25 o 30 alumnos y en cambio se puede desanalfabetizar a 9 mil". AHPEC y FT, inv. 5 558, exp. 26, leg. 1, f. 15.

[44] Moreno Herrera, 1923, p. 401.

rechazaron sus intentos de manipular a los trabajadores y mantuvieron el control sobre sus agrupaciones.

La expansión del sistema educativo federal era otra manera de ganar espacios. La educación era un territorio en el que el gobierno había avanzado ya un buen trecho. Las autoridades del callismo consideraron que las medidas de la SEP para coordinar la acción federal con la estatal era deficiente pues muchos estados habían dejado de cumplir su compromiso de asignar una cantidad determinada para la educación. Según aquéllas, "esta forma simplista de coordinación no dio resultado porque le faltó complejidad y engranaje, y porque violando fundamentalmente el principio de la responsabilidad local, producía, en consecuencia, la desaparición de dicha responsabilidad".[45] Durante el nuevo régimen se anularon los pocos contratos que se habían celebrado durante el vasconcelismo y que aún estaban vigentes, y la SEP reiteró que actuaría independientemente de los estados, renovando a la vez su compromiso de establecer escuelas rurales. Asumió también la responsabilidad de ayudar a los ayuntamientos, de supervisar planteles, aumentar el número de maestros e incrementar sus salarios. Aceptó abiertamente la dualidad que ya existía de hecho en la educación, resultado de la acción paralela del gobierno federal y los estados.

Las autoridades federales se quejaban de que a pesar de su esfuerzo por construir "relaciones de comprensión, simpatía y buena voluntad" con las estatales, los conflictos por diferencias ideológicas y administrativas eran cada vez más frecuentes. Uno de los puntos de roce era la condición de los maestros. El gobierno federal, que generalmente pagaba mejor y con más puntualidad, atraía a los mejores elementos y en los estados tenían que conformarse con maestros mal preparados y con frecuencia, improvisados. Los del sistema estatal eran conocidos como "camaleones" porque vivían "del aire" y se adaptaban a cualquier circunstancia. En algunos estados había un franco rechazo a la injerencia de la federación y sobre todo a los maestros federales. En Oaxaca, por citar un caso, según un testigo:

> [...] en algunas comunidades llegó la noticia de que el gobierno de la federación proporcionaba maestros pagados por el Estado, pero lo sentían hasta cierto punto peligroso por el vocablo federal. Les había quedado el impacto de cuando los federales armados invadieron la región en 1916. Poco después, convencidos de las bondades de la labor que realizaban estas escuelas, las aceptaron.[46]

La modernización administrativa incluyó también la acción federal en los estados. Los delegados, los misioneros y los representantes de la SEP

[45] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. XIII.
[46] Cruz, 1987, p. 158.

fueron sustituidos por directores de educación federal que en su carácter de "jefes únicos de los servicios educativos" asumieron ahí, en adelante, la responsabilidad de la educación en los estados. Un solo departamento, el de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, se encargó del servicio escolar, para unificar el sistema.

El empuje regional

Varios estados, sin embargo, optaron por su propia alternativa y quedaron al margen de la ayuda federal. Se rehusaron a dejar el más mínimo espacio por donde la acción del gobierno central pudiera filtrarse y atentar contra la autonomía local. Algunos gobernadores impulsaron la educación en sus entidades de manera significativa reduciendo al mínimo la injerencia del centro.

Tal fue el caso de Tabasco donde el gobernador Garrido Canabal libraba su propia guerra. Para mantener a raya a la CROM creó las Ligas Centrales de Resistencia que mantenían el control de agrupaciones campesinas. Encabezaba además, una ofensiva anticlerical. El 28 de marzo de 1925 ordenó el cierre de las escuelas primarias federales y descentralizó totalmente la educación, pasando completamente por alto los programas federales y estableciendo la escuela racionalista en Tabasco. En sólo un año se crearon en el estado 128 escuelas rurales estatales y 14 elementales atendidas por 198 maestros.[47]

La escuela, según Garrido, debía inculcar en la niñez y en la juventud tabasqueña sentimientos de solidaridad social y de amor a la tierra. Los programas alentaban la "desfanatización" y la destrucción de las religiones; los niños estaban obligados a presenciar las quemas de santos y otras acciones similares. Garrido llevó su furia iconoclasta a extremos tales como ordenar que, durante las clases de carpintería, se construyeran "los muñecos conocidos como santos para demostrar a los alumnos lo ridículo de adorar a un muñeco de madera".[48] Esta campaña desfanatizadora contó con el apoyo de clubes ateos en todo el estado y fue precedida por actividades que pretendían alejar al pueblo del "dogmatismo religioso", como los domingos "rojos" y las asambleas culturales o las veladas literario-musicales los fines de semana, al aire libre, en plazas, escuelas y teatros. Las fiestas religiosas fueron convertidas en fiestas del calendario agrícola y en Semana Santa se hacían celebraciones en honor a Baco.[49]

[47] Martínez Assad, 1979, p. 78.
[48] *Ibid.*, p. 74.
[49] *Ibid.*, pp. 78-79.

Aun cuando el programa escolar tabasqueño fue mucho más radical que el federal, había similitudes entre ambos. Los dos adoptaron la escuela del trabajo y establecieron la educación cooperativista.

El gobernador hizo grandes esfuerzos por llevar la escuela hasta los lugares más apartados del estado. Ante la carencia de maestros echó mano de personas de buena voluntad bajo el único requisito de que supieran leer y escribir y estuvieran dispuestos a enfrentar el clima hostil de la región y la falta de caminos. Las experiencias de la maestra Carmen Cadenas son testimonio elocuente de la cruzada para llegar a escuelas lejanas:

> El tránsito se hacía a pie, a caballo, o embarcado en cayucos de madera impulsados por los remos; también en pequeñas embarcaciones con motor. Se atravesaban papales, veredas y caminos vecinales entre selvas vírgenes y grandes extensiones de sabana donde abundaban los animales salvajes, alimañas y serpientes venenosas. En estos años los maestros comisionados en las escuelas que funcionaban en las cabeceras municipales y que realizábamos giras culturales invitados por el presidente municipal teníamos que llevar a nuestros pequeños hijos en ancas del caballo y ser protegidos por guardias por temor a ser atacados por algún jaguar, soportar el calor y los mosquitos.[50]

Estos "maestros de a peso", pues tal era su salario diario, trabajaban lo mismo en una choza que a la sombra de un árbol. Era conveniente que conocieran la teoría de la escuela racionalista de Ferrer Guardia. Algunas de sus tareas eran las de difundir el himno nacional, propagar amor a la patria, al trabajo y a la escuela, y "escribir sus propias canciones anticlericales, al trabajo, de redención del campesino y antialcohólicas". La maestra recordaba con nostalgia las grandes palapas que albergaban a las escuelas al aire libre a finales de la década de los veinte:

> Había un galerón especial por su mayor tamaño, en donde se colgaban muchos racimos de plátano tabasqueño que maduros servían de alimento a alumnos, maestro y todo el que quisiera comerlos, y cacerolas llenas de caldo calientito y espeso de frijol negro que a los niños con su pozuelo en mano se les servía como desayuno porque la entrada a clases era muy temprano.

Los trabajos manuales se hacían con productos de la región "con jacinto que se produce en los papales, jolocín, camalate, jaloche, guano, fibras de henequén". Según ella a Garrido:

> [...] le agradaba realizar entre los maestros concursos con temas agrícolas, sociales o culturales; que se fomentaran los cantos, bailes y danzas y que las

[50] Cadenas Arias de Buendía, 1986.

composiciones literarias [llevaran] un mensaje constructivo y de orientación patriótica y revolucionaria.[51]

También se establecieron "centros difusores" en las zonas indígenas que eran escuelas primarias "donde era indispensable castellanizar a los alumnos que hablaban chontal para después sembrar el alfabeto". Estas escuelas primarias albergaban a los estudiantes día y noche y contaban con talleres de carpintería, cestería y zapatería.[52]

Garrido confiaba en que la educación formaría individuos libres, participativos, futuros integrantes responsables del Partido Socialista Tabasqueño, por lo que dio más importancia a los contenidos de la enseñanza que a los métodos. Además del teatro al aire libre, Las Casas del Pueblo, y las campañas desfanatizadoras, los textos fueron un medio importante para crear en la población una conciencia "socialista" y " revolucionaria". El *ABC socialista para niños campesinos* fue pionero en su género y un antecedente de los textos cardenistas que se publicaron casi una década más tarde.

A pesar de su título, el libro estaba dirigido a la población rural en su conjunto (tanto a niños como a adultos), a la que se trataba de inculcar conciencia de clase. Sus páginas hablaban de explotación, de injusta distribución de bienes, de acaparamiento de riquezas y tierras, de lucha de clases, de cooperación, de organizaciones colectivas y del socialismo como medio para lograr una vida más justa. Una de sus lecciones, "El niño proletario", recordaba a los lectores que había "un inmenso número de familias proletarias diseminadas por el mundo que a pesar del arduo trabajo de todos no logran tener lo necesario", y que "un pequeño grupo que vive a expensas vuestras les roba engañándoles y les explota sin ustedes comprenderlo".[53] En "La sociedad nueva" se hablaba del mundo ideal, el del socialismo, donde regían "principios de solidaridad, espíritu de cooperación" y en las escuelas se inculcaban "sentimientos de igualdad". Otra lección advertía sobre los males del alcoholismo a los que se consideraba "una de las plagas de la humanidad" y aconsejaba: "Campesino, nunca te detengas ante las puertas de una taberna, ni penetres jamás en ese antro de perversión, porque en él sólo hallarás tu degradación y la miseria para ti y tus hijos". Varias más condenaban "las falsas religiones" y aseguraban que "la única forma de conquistar el bienestar es por el trabajo. Ni un dios mitológico, ni una causa sobrenatural es capaz de otorgarnos la recompensa de un trabajo que no hemos realizado". Otras lecciones exhortaban a los trabajadores a organizarse: "Uníos; no tenéis nada que perder sino vuestras cadenas;

[51] Cadenas Arias de Buendía, 1986.
[52] *Idem.*
[53] Martínez Assad, 1986, p. 102.

en cambio tenéis un mundo que ganar". No faltaba el llamado a la lucha de clases:

> Nada tiene en común la clase trabajadora y la clase patrona. No hay paz ni puede haberla, mientras que se hallen el hambre y la carestía entre los millones de gentes trabajadoras y mientras que los pocos que componen la clase patrona tengan todas las cosas buenas de la vida.[54]

Una atractiva modalidad de educación de adultos que se había establecido en Yucatán, "los lunes rojos", veladas dedicadas a las artes, a la historia y a las ciencias, fue adoptada años después con mucho éxito en Tabasco. Durante los sábados y domingos "rojos" los trabajadores se reunían para discutir temas diversos como creencias religiosas, el papel de las mujeres en la historia, las luchas proletarias, etcétera.

El diario *Redención,* que apareció por primera vez el 23 de julio de 1924 y que se publicó durante una década, fue un recurso del gobierno para difundir las campañas antialcohólica y radical, que pretendían combatir vicios y prácticas fanáticas, y divulgaba consejos sobre agricultura y cría de animales. Según un experto: "sus páginas dieron acogida a las polémicas en boga sobre política nacional, revolución, ciencia, ideología, arte, clases sociales, la situación de la mujer [...] y ponían de relieve la importancia del sistema económico fundamentado en el cooperativismo".[55]

Otro estado que rechazó la injerencia del centro y los intentos de la CROM por manipular a obreros y campesinos fue Tamaulipas. Emilio Portes Gil fundó el Partido Socialista Fronterizo para contar con el apoyo de los grupos políticos locales. La educación rural era uno de los mandamientos de su "decálogo agrario". Combatir el alcoholismo, el fanatismo y desterrar los prejuicios eran puntos esenciales. Las Ligas Agrarias gestionarían el establecimiento de escuelas, organizarían conferencias y campañas de alfabetización.[56]

A diferencia de Tabasco y Tamaulipas, otros estados trataban de seguir los dictados de la federación. Sinaloa, por ejemplo, ponía especial atención en unificar los trabajos de las escuelas estatales y las federales; a la vez, se esforzaba por estar a la vanguardia en pedagogía. La enseñanza se impartía con base en proyectos y se hacía hincapié en las correlaciones naturales de las asignaturas. Las actividades se derivaban de los cuatro factores del

[54] Martínez Assad, 1986, p. 109.

[55] *Redención* se pronunciaba a favor del cooperativismo, del racionalismo educativo y de una escuela que "como la revolución misma necesariamente tiene que abolir los dogmas religiosos. Ante la realidad de nuestras grandes masas proletarias analfabetas tiene que ser una eterna combatiente del oscurantismo", Martínez Assad, 1986, pp. 143 y 153.

[56] Alvarado, 1992, p. 197.

crecimiento natural: juegos, narraciones, observaciones y trabajo manual. Aun cuando se insistía en que el interés del niño debía estar por encima de los programas y que la vida escolar se desenvolvería en un ambiente de "amor y libertad", una serie de normas disciplinarias y un rígido sistema de evaluación contradecían dichas intenciones.

Los programas, sin hacerlo explícito, adoptaban normas de la pedagogía activa. En cada uno de los grupos se establecería una organización social para desarrollar "buenos hábitos y lograr el dominio de las actividades que hacen del niño un miembro activo y útil de la sociedad". La división del programa era novedosa. Las "asignaturas" comprendían aritmética, geometría, lectura, ejercicios de lenguaje, educación física, y trabajos manuales. El rubro de proyectos abarcaba cultura social, ciencias naturales, historia, geografía y agricultura. Los alumnos habrían de conocer su medio ambiente y, sobre todo, tomar en cuenta el estudio de la ganadería que era "la base del porvenir de Sinaloa".[57]

En algunas entidades predominaban las escuelas federales sobre las estatales. Por ejemplo, en Chiapas, de 7 530 alumnos, 6 285 asistían a escuelas federales. Las pocas estatales existentes adoptaron los programas y los métodos de las federales. En las escuelas privadas había más población que en las estatales.

También en Nuevo León predominaron las escuelas federales y las privadas sobre las locales, debido a que la educación estaba en manos de los municipios que, según autoridades de la SEP, no la atendían debidamente. A finales del callismo éstas consideraron impostergable la centralización. Incluso en la capital del estado había planteles que las mismas autoridades describían como "baldones de infamia". El 22 de octubre de 1928 las escuelas municipales pasaron a poder del gobierno estatal que saneó los edificios, renovó el menaje y mandó pedir textos y material didáctico a la capital. Bajo el ejemplo del centro, se reorganizó la inspección de escuelas y se estableció el servicio médico escolar. La iniciativa privada contribuía de manera importante al desarrollo de la educación. La escuela Álvaro Obregón, por ejemplo, recibió apoyo de varias empresas. En 1928 existían 258 escuelas del estado y 198 particulares que, según los informes oficiales, caminaban en armonía.

Por ser Nuevo León un estado predominantemente industrial se dio gran importancia a la educación de adultos; 29 centros educativos atendían en esos años a 2 053 alumnos. Asimismo, se creó la sección de Extensión de Educación Popular para organizar centros de cultura en las plantas industriales de Monterrey y en los municipios. Varios profesores impartían sema-

[57] *Reglamento de educación*, Sinaloa, 1927, p. 29.

nalmente conferencias a los trabajadores y a sus familiares. El estado contaba también con una escuela industrial femenil y una de pintura al aire libre. Hacia finales de la década, Nuevo León había logrado un buen equilibrio entre las escuelas del estado, las particulares y las federales.[58]

Campeche se mostró muy agradecido por la ayuda del gobierno federal; sin embargo, lejos de desentenderse de la tarea educativa se concentró en las escuelas rurales y en las nocturnas y colaboró con el centro sosteniendo a los profesores auxiliares, a los conserjes de las escuelas federales y a los empleados de la Dirección de Educación Federal.[59]

En Oaxaca la educación dio un salto adelante con la ley de educación primaria de 1926 que sustituyó a la de 1893 hasta entonces vigente. El poder ejecutivo del estado asumió la dirección educativa que tradicionalmente habían compartido gobernadores, jefes políticos y autoridades municipales. Estas últimas, aun con sus poderes y atribuciones notablemente disminuidos por la nueva ley, siguieron ejerciendo una influencia importante: nombraban maestros e intervenían en la enseñanza, lo que ocasionaba numerosos problemas. Eran frecuentes las quejas sobre las autoridades que, sin conocimientos suficientes, tomaban parte en las clases y ridiculizaban al maestro. Por ejemplo, un presidente municipal, de visita en una escuela, reprimió al maestro frente a todo el grupo por no usar el *Silabario de San Miguel*, que según él era superior a cualquier otro método.

En el estado se intentó adoptar la "escuela de acción" que para las autoridades no iba más allá de dotar a las escuelas de anexos escolares, e incluir la educación de adultos. Un maestro recordaba "el impacto tan fuerte" causado por la escuela activa en la sierra de Oaxaca y lo "novedoso" que fue ver que los niños aprendían también fuera del aula y que las pláticas se unían "a la acción". Relataba que:

> [...] en la hortaliza se sembraron por primera vez rábanos, lechugas, coles, cebollas, ajos, con todos los requerimientos, desde la elección del terreno tomando en cuenta la dirección de los vientos, de los rayos del sol y los momentos propicios para el regado, la aplicación de los abonos naturales tanto vegetales como animales.

No faltó algún padre que se quejara:

> No nos parece que los hijos anden con sus maestros fuera de las aulas perdiendo el tiempo; los hemos mandado a estudiar, no para trabajar; para trabajar nosotros les vamos a enseñar como se siembra el maíz, la papa, el frijol; de yerbas, ellos conocerán la mostaza, el berro, el quintonil; los vamos a llevar para

[58] *Informe*, Nuevo León, 1928, pp. IX-XV.
[59] *Informe*, Campeche, 1928.

que cuiden la yunta, los borregos, los burros; tampoco nos gusta verlos con la bolota en las manos, qué mal se ven; para juegos tienen guantes de la pelota mixteca, el trompo, el seco [...][60]

Otro maestro oaxaqueño definía la escuela de acción como "la que se proyectaba en la comunidad viendo sus necesidades, sus problemas, y buscando la forma de aliviarlos". Recuerda que "a los ciudadanos se les orientó en la forma de trabajar sustituyendo el hacha por la sierra de mano y así aprovechar mejor la madera; también se buscaron mejores precios en el mercado; en este aspecto se logró cambiar el sistema de trabajo".[61]

El gobierno del estado planteó un nuevo objetivo para la educación:

[...] despertar el espíritu de solidaridad en los indios. Enseñarles el manejo de los instrumentos de labranza, artefactos y máquinas modernas, mostrándoles que los hombres que utilizan prácticas viejas traicionan sus intereses, enseñarles prácticas de higiene y alimentación, borrar gran número de prejuicios que envilecen y embrutecen al indio.[62]

Esta política reproducía los patrones de conducta y actitudes de las autoridades nacionales y revelaba, además, el desconocimiento de las culturas indias, uno de cuyos rasgos más apreciables era su espíritu comunitario. La incipiente preocupación por el indígena, no se reflejó en los programas escolares ni en la legislación, ya que no se tomaban en cuenta su cultura, su idioma o sus necesidades. Sorprende el hecho de que ni en el currículum de la carrera de profesor de educación primaria, que incluía un curso de educación especialmente destinado a la preparación de los maestros de escuelas rurales unitarias, ni en el de las normales regionales se contemplara algún idioma indígena. Lo que resulta más incomprensible aún es que en la Escuela Normal de Oaxaca era obligatorio aprender una lengua extranjera, ya fuera inglés o francés. Sin embargo, se hablaba de establecer cursos para maestros bilingües y becas para niños indígenas. Se crearon también algunas escuelas ambulantes para indígenas y el Instituto Educativo Social Mixteco.[63] Una nueva modalidad fue el establecimiento de escuelas ejidales que tenían por objeto "facilitar a los labriegos el adueñarse 'orgánicamente' de la tierra legalmente adquirida".

Oaxaca se contagió de la ola radical que afectó a algunos de sus vecinos. También en la capital se pusieron de moda los sábados rojos y las actividades culturales en el Paseo Juárez y en el teatro Macedonio Alcalá.[64]

[60] Cruz, 1987, p. 157.
[61] Ramírez Ramírez, 1987; p. 202.
[62] Martínez Vázquez, 1985, p. 22.
[63] *Idem.*
[64] *Idem.*

Al margen de los dictados federales, en Oaxaca, como en otros muchos estados, la educación primaria seguía dividida en elemental y superior. La enseñanza era obligatoria hasta el cuarto año en ciudades y centros de población de importancia y hasta tercero en las rudimentarias. La obligatoriedad también incluía a los adultos mayores de catorce años, excepto a aquellos que estuvieran imposibilitados por atenciones familiares "ineludibles"; es decir, los que por su pobreza no pudieran dedicar ni un rato al estudio.

Varios puntos de la nueva ley llaman particularmente la atención: las profesoras sólo podrían ejercer el magisterio en escuelas de niños (varones) en los dos primeros grados de primaria elemental; ministros o miembros de cualquier agrupación religiosa y mujeres embarazadas tenían prohibido enseñar. El calendario escolar era el mismo en todo el estado y no tomaba en cuenta las necesidades de las diferentes regiones y etnias.[65]

No sólo en la política educativa había disparidades en la República sino también en los programas. En general, se estudiaban las mismas asignaturas pero su contenido y su orden cambiaban. Era en la enseñanza de la historia donde se encontraban mayores diferencias. Por ejemplo, mientras en Sinaloa durante el sexto año se trataba el desarrollo de la vida de México en relación con los grandes acontecimientos mundiales, en Veracruz en el mismo año y en el mismo grado se estudiaba la historia universal, desde la prehistórica hasta las transformaciones económicas de la época contemporánea. En Nayarit, inmediatamente después de la historia de Egipto y de los fenicios se introducía la de la civilización maya con el siguiente comentario: "Es muy conveniente que se hagan comparaciones de las civilizaciones griegas y romanas con la civilización maya sin que el maestro imponga su criterio a los alumnos con el fin de que ellos mismos descubran el mérito artístico de cada pueblo".[66]

El gobierno federal fue ganando espacios en educación. Según la SEP, a medida que aumentaba su apoyo a los estados éstos adoptaban "la cómoda postura" de dejar la educación en manos del gobierno federal. Las autoridades se quejaban de que en muchos casos el establecimiento de escuelas federales no significó la aparición de nuevos planteles sino sólo el cambio de "pagadores". En 1929, el secretario de Educación de Emilio Portes Gil, señalaba que uno de los problemas que había heredado era la debilidad de la acción educativa de los estados. Sin embargo, lo anteriormente expuesto

[65] Véase Ley de Educación Primaria del Estado y Ley de Educación Normal, en Martínez Vázquez, 1985, pp. 30-37 y 40-44.

[66] Véase "Programas de educación primaria... del estado de Nayarit", 1924; "Reglamento de educación pública de las escuelas elementales y superiores del estado de Veracruz", y "Programa detallado de la educación primaria en las escuelas del Estado de México", 1926.

y las cifras que se verán más adelante son muestra de que los estados no cedieron este espacio al gobierno federal.

La Iglesia, obstáculo para la unidad

Para avanzar en la consolidación del Estado e imponer su programa modernizador, Calles tuvo que enfrentar a la Iglesia católica, que constituía un obstáculo para la unidad ideológica. Aunque el llamado "conflicto religioso" no se limitó al enfrentamiento entre Estado e Iglesia, interesa tratar esta pugna, porque se dio, sobre todo, en el campo educativo, donde la Iglesia tenía una gran autoridad.

La rebeldía de la Iglesia católica en contra de los límites impuestos a su libertad por la Constitución sólo necesitaba de un detonante para estallar. La tensión reprimida por largo tiempo encontró en la política provocadora y anticlerical de Calles la chispa que encendió el conflicto. El problema religioso, que desembocó en la guerra cristera y concluyó con la tregua concertada en el *modus vivendi* de 1929, tuvo diferentes aspectos: "la querella escolar", como la llama Loaeza, afectó fundamentalmente la educación privada, pero tuvo también repercusiones en la educación oficial; causó una significativa deserción escolar y obstaculizó la labor de muchos maestros rurales, dando pretexto a los enemigos de la escuela rural para aprovechar la situación.[67] Sin embargo, fue también una oportunidad para que Calles distrajera la atención de asuntos más importantes, reafirmara su poder, ganara espacios en el terreno educativo, e intentara convertirse en rector de la vida moral. Por boca de su secretario de Educación, Puig Casauranc, hizo público que los principios de "moralidad y rectitud no sólo se obtenían en los colegios católicos y por la enseñanza de la doctrina cristiana".[68]

El clero católico y amplios sectores de la sociedad habían quedado descontentos con los artículos constitucionales que limitaban los poderes de la Iglesia, sus funciones y su campo de acción. Apenas proclamada la Constitución, el episcopado hizo público que:

> [...] el código de 1917 hería los derechos sacratísimos de la Iglesia católica, de la sociedad mexicana, de los individuos cristianos; proclama principios contrarios a la verdad enseñada por Jesucristo, y arranca de cuajo los pocos derechos que la Constitución de 1857 reconoció a la Iglesia como sociedad y a los católicos como individuos.[69]

[67] Véase Loaeza, 1988.
[68] Véase Puig, 1927.
[69] Meneses, 1986, p. 181. Véase también, Torres Septién, "La evolución de la educación particular en el siglo XX".

La expresión de inconformidad de los jefes de la Iglesia "por los atentados en mengua de la libertad religiosa" fue seguida, sin embargo, por un sometimiento forzoso. Esta aparente docilidad no significaba, según lo hizo ver claramente el episcopado, la aprobación de las leyes; por el contrario, éste reiteraba el derecho de los católicos a combatirlas. A falta de una ley reglamentaria y de las sanciones para hacer cumplir la Constitución, ésta resultaba amenazante, como espada de Damocles.

Durante el gobierno de Obregón predominó un clima de tensión: provocaciones de una parte, represiones y omisiones de la otra. Meneses asegura que Obregón "aplicó el Artículo 24 sobre culto público, permitió o toleró los atentados dinamiteros perpetrados en las casas de los arzobispos de México y Morelos, en el altar de la Basílica".[70] Por su parte, la Iglesia desafió a la autoridad civil con una ceremonia pública para bendecir la primera piedra del monumento de Cristo Rey en el cerro del Cubilete, que le valió al delegado apostólico la expulsión del país, y con la celebración de un Congreso Eucarístico que reunió públicamente a obispos, sacerdotes y fieles. Simultáneamente, algunas entidades, como Tabasco y Tamaulipas, fueron asoladas por campañas "desfanatizantes".

Sin embargo, la aplicación del Artículo tercero se pasó por alto. Al secretario de Educación de Obregón (Vasconcelos), preocupado por difundir el alfabeto y extender la educación popular, no le inquietaba mucho quienes participaran en ella. El problema de México era la falta de escuelas y había que alentar su creación, aunque fueran del clero. Por otra parte, el propio Vasconcelos hizo gala de una ética cristiana y saturó sus discursos de términos comunes a la prédica de la Iglesia católica: abnegación, renuncia, sacrificio, honradez, humildad, culto a la verdad, espíritu de servicio. No omitió constantes referencias a los Evangelios, mismos que editó en grandes tirajes. Los misioneros seglares, que esparcían la doctrina del alfabeto, se inspiraban en los primeros evangelizadores cristianos de la Nueva España. Loaeza comenta también que "Vasconcelos veía en el catolicismo una defensa eficaz de la identidad nacional", por lo que no tenía ningún interés en hostilizarlo.[71]

Desde su campaña presidencial, Calles se negó a reconocer su propio anticlericalismo. Sin embargo, fue él quien lanzó la primera piedra al permitir o "instrumentar" con sus aliados el fallido establecimiento de la "Iglesia Católica Mexicana" de 1925. Poco después, en 1926, volvió a la carga con la Ley Reglamentaria del Artículo 130 en materia religiosa, la Ley Calles, promulgada el 18 de enero de 1927, que exigía a los sacerdotes registrarse ante las autoridades civiles.

[70] Meneses, 1986, p. 501.
[71] Loaeza, 1988, p. 77.

El año de 1926 fue de enfrentamientos. Cada agresión de parte del gobierno encontraba una respuesta provocadora que no hacía más que enardecer al presidente. Las desafortunadas, inoportunas y "amañadas" declaraciones del arzobispo Mora y del Río en el sentido de que la Iglesia combatiría algunos Artículos de la Constitución de 1917, exacerbaron los ánimos de Calles, quien supo sacarles buen provecho. El arzobispo fue consignado ante el procurador de Justicia y días más tarde varios sacerdotes españoles fueron expulsados del país. El 13 de febrero se clausuraron algunos colegios católicos y el 17 varios templos, entre otros, el de la Sagrada Familia. De ahí en adelante el conflicto escolar, enmarañado con otros aspectos políticos, se desencadenó rápidamente. El 2 de julio el presidente lanzó un decreto sobre delitos y faltas en materia de culto religioso y el 23 la Secretaría de Educación expidió un reglamento para la enseñanza laica en los colegios particulares. Como respuesta, el episcopado mexicano suspendió los cultos. La guerra estaba declarada y tendría como corolario la insurrección armada en varios estados de la República conocida como la Cristiada.

Ataques y contraataques

Calles no podía despreciar la oportunidad que un imprudente periodista le sirvió en charola de plata. A las "extemporáneas", pero ratificadas declaraciones del arzobispo respondió recomendando a sus ministros que "ante la amenaza a la Constitución vigente pusieran en vigor sus mandatos proponiendo a su aprobación los proyectos de leyes reglamentarias o reglamentos interiores, preciso para lograr la efectividad de la Constitución".[72]

Puig Casauranc, según él mismo declaró, "asumió la responsabilidad histórica de la aplicación e interpretación de las leyes" y emitió el 22 de febrero de 1926 el reglamento provisional de escuelas primarias particulares, que recordaba que estas escuelas sólo podían existir sujetas a la vigilancia de la Secretaría de Educación. Para obtener reconocimiento oficial tendrían que presentar una solicitud acompañada del plano acotado del lugar de establecimiento y el texto de la donación con la denominación y la ubicación del plantel. El nombre del plantel "no podría tener calificativo que indique naturaleza sectaria o religiosa ni un posesivo de santos de ningún culto". Debían informar, asimismo, sobre el contenido de la enseñanza, el número de alumnos internos y externos y su condición de "libres" o de "incorporados". El permiso para funcionar se anularía si en el interior

[72] *El esfuerzo educativo,* 1928, p. XL.

de las escuelas hubiera algún templo, oratorio o capilla destinado al culto. Este reglamento se pondría en vigor en un plazo de sesenta días.

Los directores de colegios católicos del Distrito Federal rechazaron el reglamento, considerando que en las escuelas particulares debía regir la libertad de enseñanza. Se fundamentaron en los argumentos de Carranza para la iniciativa de ley del 21 de noviembre de 1918 que reformaría el Artículo tercero: el derecho de educar correspondía en primer término a los padres de familia; el Estado sólo vigilaría el cumplimiento de esta obligación. Aquéllos, a su vez, tenían el derecho y el deber de erigir escuelas "que debidamente los representen", protegidas por el Estado. Las escuelas oficiales se establecían para suplir la falta de escuelas privadas y subvenir las necesidades de los padres. La pretensión del Estado de monopolizar la enseñanza cerrando las escuelas "o fiscalizándolas con tales condiciones y vigilancia que equivalgan al monopolio" era calificada de "contraria al derecho natural". La educación de los hijos les correspondía por derecho divino, puesto que Jesucristo había encomendado a la Iglesia la instrucción y educación religiosa de todos los hombres, y los padres católicos eran delegados de la Iglesia.[73] "Suplicaban atentamente", por lo tanto, a la secretaría, la derogación del reglamento; en caso contrario se negarían a aceptarlo.

La respuesta fue contundente. El principio constitucional que prohibía la enseñanza religiosa en las escuelas primarias no estaba a discusión y sólo podía ser reformado por las cámaras legisladoras. Sin embargo, "para mostrar su ánimo conciliador" el gobierno procuraría evitar una reglamentación más severa que el Artículo tercero, "ya que no se trataba de hostilizar a las escuelas particulares ni de exigir más de lo que la ley exigía", como era el caso de las legislaciones de algunos estados, más estrictas que la misma Constitución.[74] Se permitía sin cortapisas la educación religiosa en la secundaria y no se atentaría contra el derecho de los padres puesto que éstos tenían toda la libertad de dar educación religiosa a los niños en sus hogares.

Transcurridos los 60 días, y quizás obligada por la renuencia de las escuelas católicas a aprobar el reglamento, la SEP no tuvo otro remedio que suspenderlo en tanto lo "estudiaba, para impedir que pudiera pensarse

[73] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. XIV.

[74] Para "demostrar su buena voluntad" argumentaban que habían defendido "celosamente las escuelas de naturaleza secundaria, vocacional, industrial, técnica o profesional aunque estén dirigidas por sacerdotes y aunque todo el profesorado sea de miembros de una iglesia, con tal de que los ministros sean mexicanos porque estos casos no se encuentran comprendidos en el texto constitucional". Exponían el caso de los seminarios. La SEP había llegado a hacer gestiones para que sus capillas continuaran en uso puesto que eran elemento indispensable de práctica para el aprendizaje de las ceremonias litúrgicas.

que en su afán de sostener un reglamento obra nuestra, la secretaría no piensa en el daño que puedan recibir niños mexicanos". Permitiría el funcionamiento de escuelas primarias particulares si los directores, propietarios o encargados le comunicaban por escrito, su obediencia y respeto al Artículo tercero, señalando de un modo expreso su resolución de no impartir enseñanza religiosa, de cambiar los nombres de los establecimientos cuyo carácter implicara tendencia religiosa, y de sujetarse a la vigilancia oficial. La aceptación de dichas condiciones y el reconocimineto de la Unión de Colegios Católicos Mexicanos del Artículo tercero fue, según la secretaría, "el primer triunfo para resolver el conflicto que habría podido llevar al cierre de las escuelas primarias católicas".[75]

El reglamento fue discutido y aprobado por una comisión mixta integrada por tres representantes de escuelas primarias particulares —dos de ellos de escuelas católicas—, tres de la Secretaría de Educación y una persona designada por el presidente, como árbitro.[76] Era en esencia similar al provisional. Estipulaba que la educación debía ser laica, "es decir, no se enseñará, defenderá ni atacará religión alguna"; que las escuelas privadas particulares no podían tener ningún calificativo que indicara naturaleza religiosa, ni un posesivo que expresara dependencia de corporaciones ni órdenes religiosas, capillas, oratorios ni imágenes religiosas. Los directores no podrían ser ministros de ningún culto y debían ser profesores titulados. Sin embargo, apegándose a la Constitución, dejaba abierto un espacio a los religiosos al permitirles impartir clases. La única objeción al reglamento fue la relativa a las imágenes. Los directores de escuelas católicas insistían en tener la imagen de un Cristo crucificado en sus locales. Como parecían inflexibles en este punto, la SEP accedió porque dicha figura no era en rigor un objeto de naturaleza religiosa, sino un "símbolo filosófico y profundamente moral". Las escuelas podrían tener la imagen de cualquier otra personalidad "que en alguna religión tenga un significado moral semejante, más elevado o más universal que el concepto religioso que envuelva".[77] Sin embargo, no se presentó la solicitud al presidente "puesto que los rebeldes convirtieron la figura de Cristo Crucificado en bandera de rebelión, poniendo en peligro la alteza filosófica de dicha figura".[78]

La Unión Nacional de Padres de Familia logró que los estados que deseaban la incorporación fueran eximidos de la obligación de someterse al reglamento y quedaran sujetos a la vigilancia de la Dirección de Educación.

[75] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. LVI.

[76] Los representantes de la SEP eran los profesores Alberto Guevara, José Ángel Ceniceros y Gregorio Torres Quintero.

[77] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. LXXXII.

[78] *Ibid.*, p. LXXXI.

Este triunfo se debió menos a la buena voluntad de las autoridades que a la incapacidad del gobierno central de hacer valer su autoridad ante los gobiernos locales, o a la de estos últimos de imponerse sobre las fuerzas que se agitaban en su jurisdicción.

No obstante, el Episcopado, en franca rebeldía contra todas las medidas gubernamentales, por medio de una Pastoral Colectiva declaró el 25 de julio la suspensión de cultos, asestando así un fuerte golpe al gobierno, e incitó a los padres de familia a no enviar a sus hijos a las escuelas porque en ellas "peligraban su fe y buenas costumbres".[79]

El gobierno dio la estocada final al presentar una iniciativa para reformar el *Código Penal para el Distrito Federal y los territorios* en los que se tipificaban los delitos contra de la federación en materia de culto religioso y se incluían las penas por violación de los artículos en materia educativa. La ley reglamentaria del Artículo 130 se promulgó poco después.[80]

La última palabra aún no estaba dicha. La Iglesia apeló al Congreso. Ante el desinterés de éste, los católicos emplearon un último recurso: la Liga Nacional de la Reforma Religiosa organizó una resistencia pasiva en forma de un boicot económico en la capital. En el medio rural las tensiones y el rechazo a la política callista en general, hicieron estallar la guerra cristera, que ensangrentó por varios años el campo mexicano, aunque oficialemente terminó con los arreglos que establecieron el *modus vivendi* de 1929.

Tanto el conflicto escolar como la rebelión armada tuvieron serias repercusiones sobre el desarrollo de la vida escolar. En la ciudad de México la asistencia a las escuelas oficiales descendió de manera ostensible. En el campo, en los estados más beligerantes, la creación de escuelas no sólo perdió su ritmo acelerado sino que en algunos casos, como en el de Jalisco, incluso disminuyó, como se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1
Escuelas rurales federales

	1925	*1926*	*1928*
Guanajuato	99	145	162
Jalisco	121	184	134
Michoacán	118	187	160

[79] Véase Torres Septién, "La evolución de la educación particular en el siglo XX".
[80] *Idem.*

Y la asistencia a la escuela, tanto de niños como de adultos también decreció en los tres estados (véase el cuadro 2).[81]

CUADRO 2
Alumnos

	1925	*1926*	*1928*
Guanajuato	8 358	11 704	10 402
Jalisco	8 257	10 935	9 984
Michoacán	9 485	11 094	10 289

El número de escuelas rurales federales descendió entre 1926 y 1928 de 3 392 a 3 303 y el de escuelas de los gobiernos estatales y municipales de 6 266 a 5 079.[82]

Las escuelas rurales estuvieron asoladas por cristeros durante años. Las fuerzas conservadoras extremistas, que por muchas razones se oponían a la expansión de la educación, encontraron un buen procedimiento para terminar con las escuelitas del campo. Bajo el menor pretexto, los maestros eran hostigados por enemigos que enarbolaban la bandera de Cristo Rey. Muchos años después de que la paz se había sellado entre el Estado y la Iglesia, la reacción seguía cobrando víctimas.

La moral laica

La secretaría aprovechó este conflicto para hacer ver que sus metas no estaban en contradicción con las de la Iglesia. Se empeñó en dar a conocer "los altos postulados de orden moral que son la base filosófica de todas las religiones", y "el código de estricta moralidad" de las escuelas oficiales cuyos principios no diferían ni eran "inferiores en calidad y elevación a los más altos principios de naturaleza moral que pueden obtenerse con cualquier educación religiosa".[83]

En una conferencia sobre "Puntos de controversia religiosa" organizada por la CROM, Puig negó que el gobierno estuviera empeñado en una persecución de carácter religioso, que sólo se había visto obligado a defenderse del desafío lanzado por el episcopado mexicano, y a "responder a la osadía del alto clero que una y otra vez ha reiterado su propósito de desconocimiento y de desobediencia a las leyes fundamentales del país".[84]

[81] *Noticia estadística*, 1925, pp. 13, 19, y 25; 1926, p. 203. Véase también *El esfuerzo educativo*, 1928, pp. 100-103.
[82] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 95. Citado también por Torres Septién.
[83] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. LII.
[84] Puig, 1927, p. 225.

Para Puig el término laico no suponía una escuela "anodina" sino en materia de orden religioso, y aseguraba que "no podíamos aceptar que fuera una escuela neutral en los demás aspectos de la vida". Un gobierno revolucionario, agregaba, no permitiría "que se formara en las escuelas niños de cerebro neutral, sin fe, sin ilusiones, sin estímulos, sin corazón, sin ansias, sin contactos de voluntad y de pensamiento con la comunidad", ni dar a la palabra laico "esa interpretación esterilizadora de neutral".[85] Según el secretario, antes de que se iniciara el problema religioso y los colegios particulares católicos "pugnaran por una reglamentación conveniente a sus intereses y que garantizara, en su opinión, el aprendizaje de los principios de moralidad y rectitud que sólo se obtenían en los colegios católicos por la enseñanza de la doctrina cristiana", el gobierno se había adelantado a sus inquietudes con el *Código de la Moralidad*. Éste echaba por tierra "victoriosamente" el argumento de los directores de colegios católicos según el cual, se formaba a los niños sin "la base primordial de toda educación que es la enseñanza religiosa". Puig aseguraba que la revolución se había preocupado por llenar este importante vacío y por que la escuela laica no fuera una escuela neutra sino de "estricta moralidad y de formación de caracteres y de sentimientos, como pueda formarlos cualquier religión".[86]

El Código de Moralidad fue elaborado inicialmente en Cuba por un exsecretario de instrucción pública pero la versión mexicana fue traducida de una edición estadunidense, lo que denota, una vez más, la influencia del vecino país del norte en la educación. Calles aprovechó el momento del conflicto religioso para presentarse como el adalid de la moralidad cívica pública y para hacer ver que el ideal del "buen mexicano" coincidía con el cristiano.

El código realizaría "la fusión de espíritus" de los niños mexicanos. Las autoridades confiaban en que la educación pondría fin a las desigualdades; Puig aseguraba que estaban "concientemente tratando de borrar diferencias y distingos entre componentes de la nacionalidad mexicana, hombres o niños, para hacer alguna vez de México una verdadera patria en que quepan, en apretado haz de corazones y de voluntades, todos los buenos mexicanos".[87] Las autoridades aconsejaban "a los privilegiados" mirar con amor a "sus hermanos, los niños pobres," para que en éstos "no surgiera la semilla del rencor por el desdén o la opresión o el orgullo de los ricos". Uno de sus postulados señalaba que "En México todos deben vivir en una sola comunidad espiritual aunque difieran en su modo de ser. Cualquier intolerancia estorba la vida colectiva; la bondad, por lo contrario, la facilita".[88]

[85] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. XV.
[86] *Ibid.*, p. XXI.
[87] *Ibid.*, p. LXIII.
[88] *Memoria...*, 1926, p. 45.

El código fomentaba muchos de los valores que propagaba el catolicismo como la veracidad, la honestidad, la generosidad y el respeto, pero defendía otros más apegados al prototipo estadunidense, que denotaban la influencia de los ministros protestantes (como Sáenz) en la educación callista. El objetivo de la educación era formar hombres libres, críticos, prósperos, ahorrativos, cooperadores, deportistas, sanos y entusiastas; trabajadores y capaces de engrandecer al país. En contraposición al individuo dócil, sumiso y obediente, ideal de la escuela católica, el de la escuela oficial poseería, antes que nada, libertad de criterio y sería combativo y anticonformista. El alumno se regiría por las leyes del autodominio; por la bondad, la confianza en sí mismo, la veracidad, la responsabilidad, la cooperación y la lealtad.

Puig se esforzaba en mostrar el paralelismo del código con el decálogo cristiano, pero señalando que el civil iba más allá pues enseñaba los deberes con la patria. Reiteradamente insistía en limar asperezas y en demostrar que el gobierno no enseñaba ni atacaba ninguna religión, sólo intentaba:

> [...] hacer nacer en el corazón de los niños los más puros sentimientos inspiradores de actos nobles que puedan hacer de ellos mañana, hombres útiles a la sociedad, hombres que de haberlos conocido Cristo, los hubiera aceptado como cristianos de los primeros tiempos de la Iglesia.

No se sabe a ciencia cierta la aceptación que tuvo este código, ni si efectivamente se puso en práctica en las escuelas. No he encontrado referencia alguna sobre él, más allá del callismo. Seguramente sólo sirvió a los propósitos del presidente de no dejar ningún espacio, ni siquiera los tradicionalmente reservados a la Iglesia o a los padres de familia, donde no se sintiera su presencia.

EDUCACIÓN Y CIVILIZACIÓN

La clave del progreso

Calles y sus colaboradores más cercanos tenían puestas sus esperanzas en el desarrollo del campo, espina dorsal del sistema económico. En su concepto, el incremento y la modernización de la producción agrícola pondrían a México a la altura de los demás países, emanciparían a los campesinos y los integrarían al mercado.

Antes de asumir la presidencia, el sonorense con frecuencia había reprobado públicamente la injusta condición de semiesclavitud de los trabajadores del campo, que impedía el avance económico de la nación. Durante su campaña había impugnado con violencia a "los reaccionarios y a la aristocracia latifundista y conservadora del país que lo único que había hecho era explotar despiadadamente al campesino y tenerlo sumergido en la ignorancia". Calles preguntaba: "¿Qué han hecho durante siglos por la agricultura nacional? ¿Dónde están las obras de irrigación que construyeron para asegurar sus cultivos? ¿Dónde, los adelantos mecánicos que importaron? Yo sólo he visto al peón miserable, explotado, arrastrando un arado egipcio".[1] Según él había que liberar a los campesinos de la explotación de los hacendados y enseñarles a emplear medios de trabajo modernos.

La política agraria de Calles era similar a la de Obregón en muchos aspectos. Reiteradamente expresó que la tierra debía ser patrimonio de todos y, fundamentalmente, de quien la trabajara, pero dejó bien claro que no pretendía destruir la propiedad y que su política era "revolucionaria pero constructiva". Compartía la idea obregonista de fraccionamiento progresivo de los latifundios, para no perjudicar la producción. Creía también en el respaldo de un sistema de crédito agrícola, en la organización de los campesinos en cooperativas y en el fomento de la educación rural.

El anhelo del presidente era formar una clase de pequeños propietarios modernos y productivos, semejantes a los prósperos granjeros estadunidenses, con acceso a instrumentos de trabajo, créditos, sistemas de irrigación y capacitación técnica. Durante su gobierno el reparto agrario fue dos veces mayor que el efectuado por Obregón, pero a pesar de la retórica y las promesas presidenciales, el latifundio apenas fue afectado y el sistema hacendario sobrevivió. Algunas grandes propiedades fueron desmembra-

[1] Velázquez Bringas, 1927, p. 25.

das, y en algunos estados, como en Morelos, numerosas familias tuvieron acceso a las tierras, pero por regla general los terratenientes se las ingeniaron para conservarlas recurriendo al amparo o a medios ilícitos como las amenazas o la hostilización a los nuevos dueños.[2]

Calles emitió una serie de leyes agrarias, entre otras la de Patrimonio Ejidal y la de Dotaciones y Restituciones de Tierras. También creó la Comisión Nacional de Irrigación, bancos ejidales regionales y el Banco Nacional de Crédito Agrícola, para apoyar al campesino. En la práctica, los nuevos dueños recibieron tierras inapropiadas para el cultivo y tuvieron grandes dificultades para conseguir créditos. Tampoco fueron beneficiados por los sistemas de irrigación que, diseñados más con criterios políticos que económicos, se instalaron en zonas privilegiadas. El campesino, desprovisto de medios de producción, la mayoría de las veces tuvo que arrendar sus tierras y vender su fuerza de trabajo. Por otra parte, perdió las ventajas que le reportaba la vida de las haciendas: una subsistencia asegurada, un techo donde cobijarse y algunos derechos y servicios que variaban según la región o la benevolencia del patrón. Con pesimismo, Jean Meyer apunta que a finales del callismo la tierra seguía poseyendo al ejidatario; "su parcela tenía todos los defectos del parvifundio sin sus ventajas psicológicas".[3]

La escuela, otro de los recursos para modernizar la vida rural, "el renglón consentido del régimen" y pieza clave en el engranje de la maquinaria callista, era según el presidente, uno de los ingredientes para la formación del campesino moderno y, en consecuencia, para el desarrollo del campo. Debería mejorar la primitiva técnica agrícola y permitir al gobierno hacerse presente en el campo y moldear la vida de las comunidades, atenuar injusticias y crear una sociedad homogénea sin comprometerse a un cambio estructural. La escuela a que aspiraba el callismo no era muy diferente a la que había comenzado a construir el régimen anterior. Debería lograr la incorporación de los campesinos e indígenas a la vida nacional y ayudar al "cultivo inteligente de la tierra y a la sabia explotación de la industria". Debería ser, en una palabra, la institución más adecuada para lograr la equidad y la justicia.

La pedagogía de la acción, basada en el pragmatismo estadunidense, venía como anillo al dedo al gobierno para su programa modernizador. Según las autoridades, aseguraría la continuidad de estrategias y facilitaría convertir la escuela en una agencia "civilizadora", que haría homogéneos los hábitos de campesinos e indígenas y les inculcaría los valores y patrones de conducta occidentales indispensables para la unificación y el progreso.

[2] Krauze, 1977, pp. 116-134.
[3] *Ibid.*, p. 131.

El nuevo régimen añadió al programa vasconcelista sus propios rasgos distintivos. Algunas instituciones como las Misiones Culturales fueron reorganizadas y se les encomendó nuevas tareas. Por el contrario, Las Casas del Pueblo, que debían denominarse de ahí en adelante escuelas rurales, conservaron, en la práctica, sus nombres y su lugar prominente dentro de las comunidades. El carácter extraescolar y comunitario de la educación se enfatizaba con una frase que corría de boca en boca: "la escuela la casa del pueblo y el pueblo la casa de la escuela" y que marcaba como límites del aula a la comunidad misma. En contraste con el nacionalismo del que hacía gala el régimen, se entronizó al pedagogo estadunidense John Dewey, se pretendió imponer en las escuelas modalidades del país vecino, se introdujeron clubes y deportes con nombres extranjeros y se crearon escuelas agrícolas que copiaban sistemas y programas de aquél. Por otro lado, se establecieron instituciones específicas para la incorporación del indígena.

Los ideólogos señalaron los cauces de la educación rural pero sus verdaderos artífices fueron los maestros y las comunidades mismas, quienes la reorientaron de acuerdo con sus necesidades. El gobierno no pudo imponer totalmente su proyecto frente a la realidad cotidiana.

EL IDEARIO

Puig Casauranc tenía ideas muy definidas respecto a la educación popular. No creía en las campañas de alfabetización, "insuficientes para la evolución cultural del pueblo" ya que "la posesión del alfabeto no ayuda al hombre a moderar su hambre ni a elevar sus ideas". Censuró públicamente la labor de las escuelas rudimentarias por "unilateral" "abstracta" y "meramente instructiva" y porque solamente "mejoraba algo la máquina, facilitaba el trabajo del maquinista, y el indio se convertía en objeto de explotación más fácil". Con la misma actitud ambigua del régimen callista que ensalzaba y enmendaba simultáneamente la obra del gobierno anterior, el secretario confesó que se apoyaba en la encuesta efectuada por Pani en 1918, en la que:

> [...] hallaba en germen casi todos los lineamientos del sistema de escuelas rurales y era el resultado natural y lógico de una serie de estudios, propósitos y esfuerzos desarrollados desde los primeros actos de la Revolución de 1910.[4]

El principal ideólogo del régimen y quien con más fuerza encauzó la educación rural durante los casi diez años que estuvo al frente de la subse-

[4] Puig Casauranc, s. p. i., p. 259. Puig había participado en esa encuesta.

cretaría fue Moisés Sáenz. Cuando sustituyó a Manuel Gamio en este cargo, lo precedía, además de su sólida formación personal y pedagógica, una amplia trayectoria en educación. Sus orígenes presbiterianos y su formación religiosa fueron determinantes en su actividad profesional e influyeron en las características que pretendió imprimirle a la escuela rural.[5] Contra lo que se cree, éstas no eran muy diferentes a las del periodo anterior. Sáenz veía en la escuela un lugar de servicio cuya función era preparar al hombre para una vida en común y para ser útil y productivo. Para Sáenz, valores educativos y valores humanos eran sinónimos y las metas de la educación y las de la vida eran las mismas. En la educación había factores invariables y permanentes y finalidades universales y eternas. En su artículo "Para qué educamos a nuestros hijos", resumió su credo:

> Educamos a nuestros hijos, antes que todo para asegurarles mediante una buena salud, la conservación de la vida. Para trasmitirles la herencia social que es de ellos por derecho y que tiene que ver tanto con las técnicas necesarias para sobrevivir como también con la capacidad para la vida social.

Como Vasconcelos, Sáenz creía en capacitar al alumno para que disfrutara de su tiempo libre con provecho. "Las horas de ocio son las horas en que el hombre vive su propia vida y la educación debe prepararnos para vivirla dignamente", afirmaba. También coincidía con el ex secretario, en que la educación debía formar el carácter ético. Educar era reconstruir la experiencia humana, actividad en la que el maestro no era más que uno de muchos agentes.

> Los padres, los amigos, el periódico, el libro, el teatro, el músico, el ministro del culto todos son los agentes o factores de educación; comparten con el maestro la responsabilidad y el privilegio de hacer de este ser maravilloso que el Creador nos ha dado, el infante humano, un hombre digno.[6]

[5] Sáenz nació en El Mezquital, Nuevo León en el seno de una familia presbiteriana. Cursó la primaria en Monterrey, la preparatoria en el Colegio Presbiteriano de Coyoacán, y la carrera normalista en la Normal de Jalapa. Gracias a una beca de la Iglesia presbiteriana pudo continuar sus estudios profesionales en el Jefferson College de Washington, Pensilvania, y luego en la Universidad de Columbia de Nueva York, donde fue discípulo de Dewey. Según sus biógrafos obtuvo el doctorado en ciencias con una tesis sobre la escuela secundaria. Fue director de Educación en el estado de Guanajuato, de la Escuela Nacional Preparatoria, secretario de las escuelas evangélicas en México, maestro de la Preparatoria Presbiteriana de Coyoacán, presidente de la YMCA y redactor de *Mundo Cristiano*. En este periódico creó una sección de educación para difundir entre los maestros evangélicos los métodos de educación inspirados en la pedagogía de John Dewey.

[6] Sáenz, 1923, pp. 334-338.

Según Sáenz, la educación rural debería estar permeada de cuatro valores fundamentales "con el fin de crear una vida social armónica y homogénea": el instructivo, que serviría a los alumnos para su dignificación personal y su mejoramiento en "el esfuerzo colectivo nacional"; el valor utilitario o práctico, el disciplinario, y por último, el socializante. La escuela incorporaría plenamente a toda la población a "la civilización mexicana" y formaría una verdadera nación.

Ideólogos, como el maestro Rafael Ramírez, parecían obsesionados con crear un espíritu rural y hacer que el campesino "amara el campo con preferencia a la ciudad". La escuela habría de establecer las condiciones para que la población se arraigara a la tierra. Atribuían la migración campesina, que aún era poco significativa, a la monotonía y a la falta de agencias de diversión en el campo. Parecían cerrar los ojos a las verdaderas causas de aquélla: miseria, falta de tierras, créditos, agua. Sáenz tenía mayor conciencia del problema:

> Nuestras tierras son trabajadas por segundas manos. El escape a esta situación está, por una parte, en realizar la reforma agraria que dividirá las tierras y las hará accesibles al grueso de la gente, y por otra [en] crear lo que hemos llamado el amor a la tierra. Enseñarles a sacarle ganancia a la tierra con la esperanza de que puedan sentirse atados a ella indisolublemente.[7]

La educación, según estos educadores, lograría "transportar a la masa entera de la población rural que se hallaba en etapas inferiores de vida, hacia planos superiores en que pueda disfrutar de una vida más satisfactoria y más completa". La política educativa del gobierno federal para el campo en esos años podría resumirse como un esfuerzo por tratar de imponer, con la mejor voluntad, patrones de vida urbana a las comunidades rurales, mediante la creación de instituciones que terminarían con su "rezago cultural". Maestros e ideólogos, parecían avalar, involuntariamente, la política del régimen que podría traducirse a "escuelas en vez de tierras".

La acción estaba dirigida principalmente a los adultos, pues de otra manera la obra que se realizara con los niños sería "deleznable". Sáenz afirmaba que dos o tres años de escuela eran contrarrestados y anulados por el medio adulto "donde no se lee, ni se escribe, ni se habla castellano, ni se tiene un ideal, ni una patria"[8] Los educadores, suscribían: "lo que la escuela hace, la comunidad lo deshace", y sostenían que había que educar a la comunidad en su conjunto y socializar la escuela.

[7] Citado por Loyo, 1986, p. 26. Extracto de la conferencia que el profesor M. Sáenz sustentó en la Convención de Maestros del estado de Texas, Dallas, Texas, 1925.

[8] Citado por Méndez Bravo, 1929, p. 27.

Las escuelas habían de funcionar de acuerdo con las Bases de Educación Rural que se dieron a conocer apenas dos meses después de instalada la nueva administración de la SEP y que recogían "las ideas de ese movimiento educativo llamado escuelas nuevas".[9] El plan de trabajo comprendía actividades "campestres", oficios rurales e industrias locales; también incluía "los menesteres llamados por tradición escolares": lectura, escritura y lenguaje, cultura física, juegos y deportes, y por último una acción social dentro de las comunidades.

Los lineamientos de la escuela rural que se definieron una vez más en la Junta de Directores de Educación Federal en 1926, reforzaban la idea de que la pobreza del campesino era resultado de su falta de cultura. La escuela debería capacitar a niños y adultos para mejorar sus condiciones mediante la explotación "racional" del suelo; las enseñanzas se impartirían preferentemente fuera de las aulas, en contacto con las necesidades de la comunidad; cada región debería tener su propio programa; deberían combatirse "los factores de degeneración de la raza indígena" como el alcoholismo y las uniones sexuales prematuras; el castellano debería ser la base de la incorporación del indio y su vínculo con la sociedad. Las escuelas deberían ser mixtas, abarcar todos los grados de enseñanza, y alfabetizar prioritariamente, a grupos de "desheredados", indígenas y peones de hacienda.[10]

Para mejorar su economía, las parcelas escolares y los animales domésticos tendrían que redituar algún beneficio a los alumnos. Los maestros impulsarían las industrias y fomentarían el ahorro.

El nuevo régimen alentó la creación de cooperativas en escuelas y en las comunidades para que los campesinos obtuvieran provecho de sus productos y se defendieran de acaparadores e intermediarios. Calles, en sus viajes al extranjero, había quedado deslumbrado con las organizaciones cooperativas de otros países y veía en el cooperativismo un medio cómodo de aumentar la productividad y la solución a múltiples problemas sociales y económicos sin recurrir a cambios estructurales:

> Ese estado de pereza, de tristeza en que ha vivido el pueblo mexicano, ha sido causado por su explotación, y los explotadores son los responsables, pero aquí tenemos un remedio en nuestras manos: ese remedio está en los mismos trabajadores, sean campesinos u obreros; esa curación que necesitamos nos la dará la cooperación: cooperar es obrar juntamente con otro para un mismo fin. Vamos a cambiar esas palabras que ahora se escuchan de boca en boca: la lucha

[9] Éstas eran las ideas de la Escuela Nueva de Eslander, de la de Bélgica, de la de Faria, de Vasconcelos, de la Escuela y Sociedad de Dewey y de la Escuela del Porvenir de Angelo Patri. Véase Jiménez Alarcón, 1986, pp. 108-110.

[10] *Sistema de escuelas*, 1927, p. 79.

de clases. Probemos por unos meses, por unos años y organizados en las cooperativas, diremos, entramos en la cooperación de clases.[11]

La SEP editó y difundió miles de folletos para dar a conocer el funcionamiento de las cooperativas y para alentar su organización. Los clubes de agricultura "a la manera de Estados Unidos" permitirían a los niños adquirir "por cooperación", huevos y gallinas, semillas y abonos, para formar una pequeña empresa, y organizarían concursos para estimular la competencia.[12] Como se verá más adelante, la organización de cooperativas rebasó las "buenas" intenciones del régimen por lograr un equilibrio entre las fuerzas productivas, y fue más allá de lo planeado por las autoridades, pues enfrentó a los campesinos con sus explotadores.

ESCUELAS EN VEZ DE TIERRAS

Según fuentes oficiales, en 1925 existían en el territorio nacional 1 897 escuelas rurales federales; 3 821 sostenidas por los gobiernos locales y 814 por los municipios.[13] Las autoridades de la SEP se referían a las de las entidades y los municipios como "escuelas incompletas, de uno o dos maestros, establecidas en las poblaciones de menor importancia sin ninguna doctrina especial ni facciones propias". Se les conocía como "escuelas rudimentarias", "una designación no oficial, pero justa". Sáenz las definía como escuelas de "peor es nada" porque representaban "las migajas del banquete escolar que se servían en las capitales de los estados o en las poblaciones de mayor importancia... a donde iban a dar ...los mesabancos desvencijados, los libros desencuadernados, los maestros averiados, sobras de la fonda citadina que no había alcanzado a saborear ninguno de los nuevos manjares, habiendo perdido, por otra parte, el gusto por los potajes viejos".[14]

Las escuelas rurales estatales crecieron aceleradamente a partir de 1925, quizás como respuesta a la intromisión de la federación. Un año más tarde, su número era de 6 232. La mayoría eran unitarias, por lo que es de suponer que estaban establecidas en pequeñas poblaciones. El gobierno federal se esforzó fundamentalmente en construir escuelas en el campo y hacia finales del régimen los planteles federales habían aumentado de 1 089 a 3 392, y el

[11] Velázquez Bringas, 1927.

[12] En Estados Unidos los clubea y los concursos fueron estrategias muy exitosas para formar jóvenes emprendedores y para estimular la producción.

[13] Véase "Gráfica comparativa de escuelas rurales y federales que funcionan en la República sostenidas por diversas autoridades". *Noticia estadística*, 1925, p. 135.

[14] Sáenz, 1928, p. 13.

número de maestros, de 1 146 a 4 445.[15] Sin embargo, el callismo no logró desplazar a los estados como educadores ni asumir el control de la educación en el país como era su propósito.

A pesar de cambios e innovaciones, la mayoría de las escuelas federales, estatales, municipales y privadas conservaba los nombres y las características del porfiriato: "organización perfecta", las de las capitales, con seis grados escolares, una aula y un maestro para cada grupo; semiurbanas, las de poblaciones de importancia y de cabeceras municipales, y "de organización económica" o rudimentarias, las de las comunidades rurales. En estas pequeñas escuelas, un solo maestro atendía, en promedio, entre cincuenta y sesenta alumnos, aunque no faltó quien se hiciera cargo de más de 200, distribuidos entre dos y tres turnos.

Las escuelas rurales, federales, estatales o municipales continuaban funcionando en locales improvisados; mostraban un altísimo índice de deserción y alcanzaban sólo excepcionalmente, el cuarto grado.[16] Aproximadamente 20% de los niños que se inscribían nunca puso un pie en el salón de clase y una gran proporción abandonaba la escuela después del primer año. La asistencia disminuía de manera alarmante conforme ascendía el grado escolar. En 1926, por ejemplo, de los 143 661 alumnos de las escuelas rurales, 105 245 se hallaban inscritos en primer año. En segundo año sólo había 29 849, en tercero, la cifra se reducía a 7 372 y únicamente 1 195 niños llegaban al cuarto y último año de la primaria.[17] O sea, en un mismo año, apenas 8% del total estaba en cuarto grado. Esta clasificación, sin embargo, no debe haber sido muy estricta pues se hacía, casi siempre de acuerdo con el criterio del maestro que tenía alumnos de todos los grados en un mismo salón y en un mismo horario. Algunos maestros dividían los grados escolares por turnos; los principiantes en la mañana y los más adelantados en la tarde, pero lo común era utilizar la ayuda de estos últimos en el aprendizaje de los más lentos, en una suerte de simplificada metodología lancasteriana.

[15] *El esfuerzo educativo,* 1928, p. XXX.

[16] El gran control que la SEP llevaba sobre sus escuelas permite saber con bastante precisión quiénes y cuántos se inscribían, cuántos asistían realmente y cuántos se quedaban en el camino. Sin embargo, no hay que olvidar que no todos los maestros llenaban escrupulosamente las hojas estadísticas, y que debido a la falta de preparación de muchos de ellos las equivocaciones deben haber sido frecuentes. La misma SEP reconocía "cierta desorganización de la oficina que redunda en registros incompletos e informaciones extemporáneas, y cierta incapacidad para recoger informaciones pertinentes, y tendencia a recabar datos inútiles en la secretaría que habrán quedado en las oficinas de los directores de Educación Federal". *El esfuerzo educativo,* 1928, p. XIX. No obstante, aun considerando un margen de error, las cifras nos hablan de un gran ausentismo y de un alto índice de deserción.

[17] Véase el cuadro "Estado que manifiesta el movimiento de alumnos de ambos sexos en las escuelas rurales establecidas en la república durante el mes de mayo de 1926", en *Memoria,* 1926, p. 227.

Las escuelas deberían ser coeducativas para borrar "las desigualdades que han perdurado a través de los tiempos convirtiendo a la mujer en una esclava del hombre". Pero como en numerosas comunidades no veían con buenos ojos la coeducación, predominaban los varones en proporción de dos a uno, y en los estados de alta población indígena esta desigualdad era aún mayor. En varias comunidades de Oaxaca se prohibía a las mujeres asistir a la escuela; en 1925, de 5 901 alumnos, sólo 1 289 eran mujeres, y únicamente 10 de las 98 escuelas establecidas hasta entonces por el gobierno federal eran coeducativas.[18] Según las estadísticas oficiales, la situación cambió significativamente para el año siguiente cuando la población escolar se duplicó y el número de estas escuelas aumentó a 90. Sin embargo, el desequilibrio entre varones y mujeres se mantuvo casi inalterado, pues sólo había 2 417 alumnas. El mismo caso se repetía en Chiapas donde de 4 367 alumnos, la cuarta parte era de mujeres.[19]

A principios de enero de 1925 se refundieron todas las escuelas federales de las comunidades rurales en el Departamento de Escuelas Rurales y de Incorporación Cultural Indígena, a cuyo frente quedó Ignacio Ramírez (homónimo del pensador decimonónico) y en el que colaboraron destacados maestros. El solo nombre señalaba la continuidad con el régimen anterior. Sáenz afirmaba que:

> [...] a pesar de los cambios de nombres, misioneros por inspectores, monitores por maestros, casas del pueblo por escuelas, el espíritu no había cambiado; estábamos animados siempre del celo apostólico; la acción es rápida y directa; la organización flexible, el ideal generoso.[20]

Los programas de la escuela primaria respondían al credo oficial de la superioridad de la vida urbana, e intentaban combatir el "atraso que en todos los órdenes guardan las comunidades rurales del país, si éste había de figurar entre los pueblos civilizados". Sólo contemplaban tres grados. El inicial o preparatorio se dedicaría a la enseñanza del castellano mediante cantos, juegos, creación de hábitos de buena salud y sentimientos de amor a la patria. Durante el primero y el segundo se dividía el programa en cinco áreas: cuatro que respondían a los objetivos marcados por Sáenz: Nutrición, defensa, vida comunal, correlación mental y por último, culto a la patria.[21]

[18] *Noticia estadística*, 1925, pp. 32-33.

[19] Sorprendentemente, el estado que registra menor asistencia de mujeres es Veracruz, *Memoria*, 1926, p. 227.

[20] Sáenz, 1928, p. 14.

[21] En el primer grado las actividades relacionadas con la nutrición incluían siembra de hortaliza, cuidado de animales, y prácticas sociales, tales como sentarse en una silla, comer en una mesa, usar los cubiertos y mondar frutas. En el segundo grado se introducían economía e

La SEP estableció 19 escuelas de demostración o "tipo". Una de ellas era la de Morelia, que ocupaba un amplio local en el ex convento de la Merced. Contaba con salones para todos los grupos, museo, gabinete de antropometría, guardarropa, imprenta, telares, teatro, huerto con mil doscientos frutales, apiario, gallinero, jardín y baños. Maestros, director, autoridades locales y padres de familia trabajaban en armonía y todos ponían su mejor esfuerzo para la buena marcha de la escuela. Los estímulos a los alumnos reemplazaban los castigos. La institución practicaba la más innovadora pedagogía, publicaba un periódico mensual, tenía caja de ahorro, biblioteca y talleres de carpintería, hojalatería, cestería, modelado en yeso, jabonería, fabricación de cremas, etc. No podían faltar varios deportes, que se practicaban en un rudimentario estadio.[22]

El campo estaba inundado de pequeñas escuelitas que, lamentablemente, se asemejaban más a las rudimentarias del porfiriato que a estas escuelas prototipo de la revolución. Incluso las federales no estaban en mejores condiciones que las que Sáenz criticó tan severamente. Según datos oficiales, 2 222 eran unitarias, la tercera parte no tenía campos de cultivo; sólo 577 tenían algun tipo de taller, y la mitad contaba como único anexo, con un gallinero.[23] Pero gracias al empeño de los maestros la mayoría realizaba alguna labor benéfica para la comunidad.

---

higiene doméstica y preparación de alimentos. El área de defensa incluía la fabricación de cuevas, chozas y casas de juguete; cuidado de animales domésticos, formación de "ligas" para combatir a los insectos dañinos más comunes, prácticas de aseo personal, corte y costura. Los alumnos de segundo grado construirían, en pequeño, la casa rural típica con sus anexos y equipo de útiles y muebles, y aprenderían a hacer reparaciones sencillas. El área de correlación mental incluía la enseñanza de la lengua nacional. El aprendizaje se iniciaba con las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética, para proseguir con el cálculo y el conocimiento del sistema nacional monetario. En el año superior se practicaría la lengua nacional escrita, la redacción y la composición, y se introducirían las ciencias naturales, la historia y la geografía. El culto a la patria abarcaba el conocimiento de la localidad y sus alrededores, de los caminos vecinales, de las vías férreas, de las ciudades con las que la comunidad tenía comercio, de los productos más importantes de la región y por supuesto el estudio de la historia patria. Se conocerían las organizaciones políticas para que en el segundo grado los alumnos tuvieran conciencia de sus derechos y deberes, así como la información "indispensable" acerca del gobierno nacional. Actividades que implicaban el trabajo en común de los alumnos, y excursiones a centros de producción y a centros industriales de "carácter primitivo" eran parte de la "vida comunal".

[22] Sin embargo, la propia SEP reconoció a finales del periodo de Calles, que estas escuelas "tipo" no cumplieron "completamente" con su propósito "porque se abusó del envío de maestros de la ciudad de México para que las rigieran y los maestros que se prestan a salir de la capital no son los de primera categoría, ya que estos maestros consideran siempre una especie de castigo del destino si no es que de la secretaría, el tener que ir a prestar sus servicios fuera de la capital". *El esfuerzo educativo,* 1928, p. XX.

[23] De las escuelas rurales de estados y municipios, sólo 742 tenían campo de cultivo anexo. Véase *Noticia estadística,* 1926, p. 256.

LOS ALIADOS DE LOS CAMPESINOS

El sistema federal creció siguiendo la pauta marcada por Vasconcelos: un maestro y una escuelita improvisados eran mejor que nada. Los maestros deberían prepararse durante el ejercicio de su magisterio, pues según confesaban sin "empache" las autoridades, la demanda de maestros superaba la producción de las normales. Los que tenían título, los egresados de las normales de mayor prestigio, de la Escuela de Altos Estudios, los preparatorianos y los que de una u otra forma habían participado en la lucha revolucionaria, eran directores, inspectores, integrantes de las Misiones Culturales, o bien servían en las escuelas urbanas o en las escuelas tipo; rara vez iban a sepultarse en una lejana escuelita rural.[24]

Los directores de educación federal y los inspectores fueron elementos clave para la escuela rural. Sus responsabilidades y actividades eran similares a las de los misioneros. Tal parece que sólo habían cambiado de nombre. El nuevo régimen, según Sáenz, "había suprimido el espiritual y significativo sustantivo", pero no la esencia del personaje. Tareas aparentemente sencillas, como escoger al personal y supervisar las escuelas, se convertían, en algunas regiones, en una verdadera proeza. Por ejemplo en Quintana Roo, mes a mes el director debía emprender un aventurado recorrido de la zona en "canoa motor", surcando ríos de difícil navegación e internándose en parajes selváticos casi impenetrables, acompañado de maestros que iba dejando en diversos poblados.[25]

Las visitas de los directores eran un estímulo para los maestros y su ayuda era invaluable para organizar la disciplina y para introducir métodos innovadores; para vigilar la construcción de locales, pero sobre todo para mantener a raya a las autoridades locales.

El inspector federal fue otro personaje imprescindible en el medio rural. Lejos de tener el tradicional carácter policiaco, debían instruir y estimular a los maestros, defender a los campesinos y ayudarlos a sortear dificultades, labor que según varios testimonios, realizaba con eficiencia: "los maestros rurales no sabíamos nada, el inspector nos enseñaba a levantar el censo, a hacer las listas de los alumnos presentes y las calificaciones".[26]

[24] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 31.

[25] También en Tabasco los directores surcaban las aguas del río Chilapa, afluente del Usumacinta en débiles cayucos, y tardaban días en visitar las escuelas municipales. Uno de ellos se quejaba de su misión "por estar los caminos llenos de lodo, y tener que pasar tres arroyos en los que el caballo nadó, mojándome con esto hasta la cintura". *Boletín de la Secretaría*, t. VII, núm. 7, julio de 1928, pp. 65 y 80.

[26] Ruiz Castillo, vol. I, 1987, p. 128. El maestro chileno Antonio Méndez Bravo, comisionado en México como observador de la obra educativa, quedó muy favorablemente impresionado con la labor de los inspectores a quienes calificó como "compañeros mayores y mejores de los maestros" e "inspiradores y propulsores del trabajo escolar". Según este maestro el inspector

Los inspectores por lo general eren normalistas jóvenes y entusiastas, cuyas funciones principales consistían en la difusión de las directivas de la SEP y en la supervisión de las escuelas. Con frecuencia gozaban de una gran autonomía que les permitía imponer sus propios criterios, lo que si bien les daba gran poder, también era causa de repetidos enfrentamientos con las autoridades locales.

Otra de sus tareas era "enganchar" maestros, ya que de las escasas normales rurales apenas egresaban anualmente unos cuantos alumnos. Uno de ellos se ufanaba de esta cuestionable labor:

> Los inspectores hicimos el papel de "enganchadores"; visitábamos parques públicos, billares y las calles mismas para ofrecer a jóvenes, preferentemente, empleo de maestros con dos pesos diarios. Una vez reunidas de ocho a 12 personas obteníamos del presidente municipal de Campeche pasajes de ferrocarril hasta un punto clave; de ahí la ayuda de la autoridad municipal nos permitía seguir adelante hasta los puntos más lejanos e incomunicados. Llegando a ellos nos identificábamos con el pueblo, laborando lo necesario para poder dejar un maestro con su escuelita abierta y un lugar donde vivir, que propiamente después se llamó casa del maestro.[27]

El alma de la escuela rural fueron los maestros, a pesar de que la mayoría se dedicaba a la enseñanza no por vocación sino "por las exigencias de la vida". Las autoridades reconocían que entre ellos "había alguno que sabía poco, y que naturalmente enseñaba poco, pero en cambio tiene un corazón generoso y un espíritu muy sensible y es capaz de entender las necesidades ý dar aliento a las aspiraciones". Y añadían:

> Cuando se encuentren con un ejemplar de ésos, no lo condenen por poco instruido; por el contrario, estimúlenlo y preséntenlo por su acción social como ejemplo a los demás maestros rurales; háganles sentir hasta qué punto es útil para el bien colectivo el que un maestro se identifique con los sufrimientos y con las aspiraciones de la comunidad y que aun si no es capaz por ahora de obtener en sus aulas niños que lean muy bien y que sepan admirablemente las tres reglas, cumplirá con su deber satisfactoriamente de acuerdo con nuestro criterio, si es, en cambio, capaz de formar espíritus libres y dignos que sean gérmenes de futuros ciudadanos, próximos a nosotros en ideales, en aspiraciones y en sentimientos.[28]

no preguntaba a los maestros, "¿qué piensan ustedes hacer?", sino "¿cómo puedo ayudarlos? [...]Tengo tanto tiempo para trabajar con ustedes"; Méndez Bravo, 1929, p. 170.

[27] Pérez Palacios, vol. 5, 1987, p. 77.

[28] *El sistema de escuelas rurales*, p. XXV.

La falta de personal capacitado se subordinaba a la urgencia de establecer escuelas. Puig Casauranc confesaba con franqueza que no pretendía ni por un solo instante hacer creer que la SEP "estaba en aptitud de cubrir las miles de plazas que se necesitaban con elementos preparados".[29]

Las autoridades confiaban en que la buena voluntad supliría las deficiencias de los maestros. Sus esperanzas no fueron defraudadas, pues éstos, con frecuencia, se esforzaban por llevar su tarea más allá de la enseñanza del alfabeto. Algunos incluso se preocupaban por su propia formación y se juntaban para estudiar, como lo revelan varios testimonios: "Reunía a mis compañeros quienes como yo eramos empíricos, para estudiar los sábados asignaturas como ciencias de la educación, las técnicas de enseñanza, y los principios de la psicología pedagógica".[30] Las pequeñas escuelitas unitarias estaban casi siempre en manos de maestros improvisados, que no pocas veces aprendían a la par que sus alumnos.

Muchos maestros del sistema federal eran desertores del sistema estatal con más frecuencia, del municipal; otros, alumnos avanzados de las mismas escuelitas rurales. Un buen número había abandonado un oficio, la mecánica, la carpintería, el servicio doméstico, para convertirse en maestro a petición de sus mismos vecinos. Varios, como ya se vio, fueron reclutados por los inspectores. No faltó quien abandonara el arado y con sólo dos años de primaria ingresara a una normal rural para convertirse poco después en flamante maestro. No pocos abrazaron el magisterio por falta de una mejor opción. Gilberto Almaguer, por ejemplo, confiesa:

> Realicé estudios de taquigrafía [...] tuve bastante dificultad para encontrar empleo de acuerdo con mis aptitudes por lo que me ví en la necesidad de aceptar el ofrecimiento que me hiciera un familiar de ir a trabajar como maestro a un lugar denominado San Antonio del Jaral, municipio de Ramos Arizpe, Coahuila.[31]

[29] "Declaraciones de José Manuel Puig Casauranc", en *Coopera*, mayo de 1927.

[30] Otros se cobijaban bajo la experiencia de algún maestro mayor: "Arcipreste me dio a conocer las innovadores doctrinas de Dewey, Decroly, Clapadere. A partir del momento que me hice cargo de un grupo fue tan grande mi afición por el estudio que no había texto puesto a mi disposición por mi guía pedagógica que no fuera analizado cuidadosamente por mí". Vidal Loya, 1987, p. 40. Otra maestra recuerda: "[...] Tampoco Cande era titulada aunque ya tenía cinco años de trabajo en el magisterio. Así decidimos reunirnos todas las tardes después de nuestras labores para estudiar por nuestra propia cuenta. Yo escribí a mis maestros en Culiacán suplicándoles me instruyeran sobre los libros que debería adquirir para hacer los estudios que tanta falta me estaban haciendo. La maestra Guzmán me envió folletos y apuntes de las clases que ella impartía a sus alumnos de la Normal. Con este material iniciamos nuestro curso en donde leíamos y discutíamos y preparábamos el material". Ponce de León, 1987, p. 20.

[31] Almaguer, vol. 1, 1987, p. 84.

La trayectoria de Florencio Cruz fue similar a la de muchos maestros. A los dieciséis años, con sexto de primaria, la Dirección Federal lo comisionó a una escuelita del pequeño poblado 20 de Noviembre, muy cerca de la ciudad de Durango. Después de un año cambió el magisterio por un trabajo mejor remunerado en una dulcería. Convertido a su vez en alumno, tomó clases de agricultura, aprendió a inyectar, y "los domingos iba a donde hacían adobes y me enseñé a hacer adobes y ladrillos". Cuando Cruz volvió al magisterio, aseguraba que todas estas experiencias le sirvieron como maestro rural federal. Igual que otros compañeros se negaban a regresar a enseñar a su lugar de origen, por temor al rechazo:

> Mis paisanos no van a creer que ya soy maestro pues hace dos años me vieron con la yunta, con las dos mulitas de mi padre, no me van apoyar [...] es preferible que me mande a otro pueblo y cuando ya me sienta capaz y se presente la oportunidad estaré en Latuví.[32]

Una empresa titánica

La expansión del sistema escolar multiplicó los obstáculos del maestro. Además de cargar a cuestas con sus propias desventajas: precaria preparación, desconocimiento del idioma local, inexperiencia y corta edad (generalmente, los maestros eran jóvenes de no más de quince o dieciséis años), el maestro padecía frecuentemente enfermedades tropicales o epidémicas, resultado de climas insalubres. Un raquítico salario y un empleo inestable eran la recompensa por enfrentar la constante mala voluntad de hacendados, curas y autoridades, el aislamiento, la hostilidad y rechazo de la comunidad.[33]

Establecer una escuelita rural resultaba una verdadera proeza. Las comunidades y "centros de población" no eran sino grupos de familias dispersas, regados en los campos, asentados a orillas de un riachuelo, en las faldas de una montaña; aislados o comunicados por una vereda y que a menudo respondían a esta elocuente descripción: "[...] hasta el sol parecía triste y cansado como los hombres y mujeres pobres curtidos por la miseria y la desidia, como los adultos y niños forrados de manta anudada y parchada a cueros escuálidos".[34] Para llegar a su destino el maestro tenía que aventurarse por caminos sólo transitables a caballo, en mula o a pie. Una y otra vez los

[32] Cruz, vol. 5, 1987, p. 169.

[33] Las autoridades locales en general no habían modificado su actitud hostil, y con frecuencia obstaculizaban a los maestros federales; un ejemplo es el del juez municipal de la población de Dr. Arroyo, Nuevo León: "nosotros no hemos pedido ninguna escuela, comemos y trabajamos sin saber leer [...] además no hay lugar en donde trabaje". Ruiz Castillo, 1987, p. 125.

[34] Martínez Barroso, 1987, p. 132.

maestros recuerdan los largos trayectos que los separaban de su escuela, que recorrían montados en bestias "por turnos", por senderos en los que armados de un machete tiraban árboles y abrían brecha, atacados por "millones" de mosquitos que entraban en los ojos y en las narices y "a veces ponían nerviosas a las bestias". La mitad de los "candidatos" se acobardaba y regresaba a la ciudad. Con frecuencia la "bienvenida" era poco amistosa: "Aquí no queremos maistro, no tenemos con qué pagarlo, no tenemos escuela por que la tiraron los temblores". En algunos sitios los maestros habían dejado un mal recuerdo que dificultaba la acción de sus sucesores. El presidente municipal de Jamiltepec, Oaxaca, hizo saber al maestro que: "las autoridades municipales ya estaban escamadas de tanto 'catrín' que les llegaba para alebrestar al pueblo, y que el maestro anterior a todo se había dedicado menos a educar a los muchachos".[35] En éste, como en muchos otros pueblos, el cacique era quien dictaba la ley; ponía y quitaba autoridades municipales y maestros y acaparaba comercios locales (dos o tres tiendas donde se vendían mantas, aguardiente, azúcar, panela, café, velas, parafina, maíz, frijol y también medicinas).

Si el maestro quería "sobrevivir" tenía primero que ganarse al cacique y después establecer buenas relaciones con comerciantes y agricultores. No había que echar en saco roto las experiencias de los compañeros:

> Tras visitas domiciliarias logramos interesar a los más entendidos y de mucho nos sirvió conquistar la confianza de los sacerdotes del lugar, del boticario, del secretario municipal, del curandero, que al final de cuentas son los que manejan en el medio rural a los habitantes y a las autoridades municipales.[36]

Tampoco debía sorprenderse si el cacique o el poderoso del lugar irrumpía en las clases portando un arma. Más que sus conocimientos, lo que salvaba al maestro era su intuición y su habilidad.

Los maestros locales eran mejor recibidos que los enviados por la SEP. Según uno de ellos:

> En algunas comunidades llegó la noticia de que el gobierno de la federación proporcionaba maestros pagados por el estado [...] pero lo sentían hasta cierto punto peligroso por el vocablo "federal". Les había quedado el impacto de cuando los federales armados invadieron la región en 1916; poco después los aceptaron.[37]

[35] Martínez Barroso, 1987, p. 130.

[36] Martínez Barroso, 1987, p. 133. Hay quien recuerda que "al llegar al pueblo lo primero que hacía el maestro rural era observar la comunidad, cultura, lenguaje, pobreza, riqueza, ganadería, agricultura, clima, peligros, dialectos, costumbres, flojera, actividad, apatía, vicios, casa, agua, higiene individual".

[37] Cruz, 1987, p. 157.

A los padres de familia había que conquistarlos con una cuidadosa estrategia. La maestra Paula García recordaba:

> En la reunión los padres de familia se mostraron reacios y desconfiados. Me anunciaron que no me correrían pero que no les exigiera que mandaran a sus hijos a la escuela. Tuve que organizar varias reuniones para convencerlos. Decían que vivían en ese lugar muy bonito que Dios les había dado y que para sembrar las tierras no se necesitaba saber leer.[38]

Incluso levantar el censo escolar se dificultaba pues con frecuencia las madres desconocían la fecha de nacimiento de sus hijos, o sus apellidos.[39]

Mientras luchaban por ganarse a la comunidad y a las autoridades, los maestros acondicionaban las dos o tres paredes derruidas, sin techo, o el jacal que recibían como escuela, tarea que llevaba meses, absorbía buena parte de sus energías y las de sus alumnos y los obligaba a pasar la mayor parte del curso en un local prestado, una iglesia, una casa particular o, en el peor de los casos, bajo una enramada o a la sombra de un árbol. También sucedía que la escuela fuera la única construcción de cemento en un poblado de pequeños jacales de varas o de adobe. En las memorias de los maestros abundan recuerdos similares a éstos:

> Como no había local para trabajar, construimos asientos con corazones de palma seca [...] improvisé el pizarrón con manta blanca, tapando el poro con blanco de zinc y cola de carpintero y con dos trozos de madera rústica a los lados [...] Cuando llovía se enrollaba el pizarrón y corríamos a refugiarnos en la casa más próxima llevándonos nuestros asientos [...] Así luchamos trabajando al sol y al aire libre bajo la sombra de los mezquites durante seis meses [...] hasta que se localizó al dueño de una casa de adobes.[40]

A pesar de las diferencias regionales, las condiciones eran semejantes en todo el país.[41]

[38] García González, 1987, p. 128.

[39] Otro maestro revelaba que el secreto de su éxito radicó en publicar diariamente la lista de las personas que "cooperaban" y poner en cada mesabanco, en cada pizarrón en cada mapa, el nombre del donante así como procurar que el departamento de educación del gobierno del estado y el ayuntamiento del lugar les enviara oficios dándoles las gracias". Martínez Barroso, 1987, p. 133.

[40] Ruiz Castillo, 1987, pp. 125-126. Los ejemplos podrían multiplicarse. "Lo primero que realizamos fue la adaptación del local escolar, cambiamos el techo de tejamanil por uno de teja, construimos un rústico mobiliario escolar", Ramírez Ceballos, 1987, p. 20. "La escuela rural era un jacalón de varas y palmas sin paredes." Martínez Barroso, 1987, p. 132.

[41] El maestro Pérez Palacios, por ejemplo, el 1 de diciembre de 1925 recibió la escuela rural unitaria de Cumpich, Yucatán, que tenía un aula con paredes derruidas de chilib y lodo, sin puertas ni ventanas. El techo de guano de otras dos aulas estaba podrido en la parte central y el piso era de tierra, "sin excusado ni casa para el maestro". Pérez Palacios, 1987, p. 75.

Con frecuencia, comunidad y autoridades locales cooperaban con gran empeño en la construcción de la escuela. Los comités de educación conseguirían o mejorarían el terreno o local para la escuela; facilitarían a los niños "menesterosos", útiles, servicios médicos y alimentos; vigilarían y harían efectiva la asistencia; ayudarían al inspector; relacionarían la escuela con las actividades comunales, estarían pendientes del manejo de las cooperativas, intervendrían en los festivales y sufragarían sus gastos. Tenían el derecho de inspeccionar las escuelas y quejarse cuando algo no fuera de su agrado. En una palabra, allanarían todas las dificultades que se presentaran al maestro. Los comités prestaron una ayuda invaluable a los maestros y fueron el lazo de unión con la comunidad y las autoridades locales. Sin embargo, no faltó entre los integrantes, quien pretendiera inmiscuirse en las tareas de los maestros, coartarles su libertad y hasta dictar las clases, pero también, en ocasiones, se puso límites a los abusos de algunos.[42] Como es de suponerse, no todos los maestros eran abnegados apóstoles. Muchos de ellos, aprovechando su lugar privilegiado hacían trabajar a los alumnos en su propio beneficio, los empleaban como sirvientes o peones o bien exigían de los vecinos pagos suplementarios.[43]

Estrategias de lucha

La escuela no tenía cabida en la mayoría de las comunidades rurales; era un elemento ajeno a sus necesidades y un estorbo en su vida cotidiana; habían de dedicar todas sus energías a la sobrevivencia. Para muchos padres el esfuerzo de los niños para asistir a la escuela era desproporcionado en relación con el beneficio que recibían. En poblados dispersos y alejados se veían obligados a llevar a sus hijos a caballo. Los menos afortunados tenían que caminar largos trechos, permanecer en la escuela el día entero, y con frecuencia, incluso, dormir en ella, ausentándose del hogar donde su presencia era muy necesaria. Varones y niñas ayudaban a sus padres en las tareas

[42] Un ejemplo de la cooperación de la comunidad y la escuela fue el de Santa Rosa, pueblecillo "sediento" del estado de Nuevo León, situado cerca de Monterrey, "dejado de la mano de Dios, árido y desprovisto de encantos naturales". La escuela de Santa Rosa, aunque alojada en un jacal, era el centro en el que convergían los intereses de los habitantes, por lo que los adultos y niños del lugar colaboraron entusiastamente para su reconstrucción y los más acaudalados cedieron terrenos para campos de juego o de cultivo. El director de educación y el maestro formularon un proyecto que incluía la edificación de la escuela y la introducción de agua potable al pueblo. Según las autoridades, la comunidad "probó merecer el beneficio de la acción educativa federal por tener hombres con iniciativa, por encontrarse a corta distancia de la capital del estado con vías de comunicación de fácil tránsito, y por ser contraria al tráfico de bebidas embriagantes". "Como el pueblo de Santa Rosa", SEP, 1925.

[43] Archivo de la Secretaría de Educación Pública, en los informes de inspectores, jefes de misión, etc., hay innumerables quejas al respecto.

domésticas, en la siembra, en la cosecha, en el tianguis, o simplemente en el cuidado de sus hermanos pequeños, por lo que carecían de tiempo para una actividad como el estudio que no tenía para ellos ninguna utilidad inmediata. La infancia de los niños campesinos se refleja en la experiencia que recordaba una maestra:

> A los siete años tenía por costumbre levantarme a las cinco de la mañana, lavar el nixtamal y molerlo en el molinito a mano, atizar la lumbre de la chimenea y poner el comal de barro para que se fuera calentando mientras llegaba mi mamá del corral donde se encontraban en esas horas ordeñando a las vacas ella y mi papá. Si mi mamá se demoraba por algún contratiempo era mi deber hacer las tortillas.[44]

La mala alimentación de los pequeños campesinos, su pobre vestimenta y la carencia de útiles escolares se traducía en un deficiente rendimiento.

El éxito de la escuela dependía de la sensibilidad del maestro frente a las necesidades de la comunidad y de su ingenio para resolver situaciones a primera vista irreconciliables, tales como la cuota de trabajo infantil agobiante, frente a las labores escolares, lo que daba como resultado un alto grado de ausentismo. Los más flexibles generalmente optaban por olvidarse del programa oficial y por acomodar el calendario y el horario escolar a las circunstancias locales:

> Los primeros días que estuve dando clases me di cuenta que faltaban muchos niños y niñas a la escuela. Aproximadamente la mitad de los padres de familia se iban a quedar al monte durante 15 o veinte días para poder tallar más ixtle junto con sus mujeres y su hijos [...] a los quince o veinte días regresaban al rancho con su carga y la vendían a los recopiladores. Sugerí la conveniencia de constituir una cooperativa escolar para que los niños, sin perder sus clases, dedicaran dos horas en la mañana y otras dos horas en la tarde a tallar ixtle, idea que fue aceptada por los padres de familia. Al día siguiente los escolares llevaban en un brazo sus útiles y en otro su banquito y tallador. Mientras unos se dedicaban a tallar, otros estaban en el salón estudiando. Semanariamente los padres de cada niño recogían el ixtle que habían tallado y lo vendían al recopilador, dedicando su producto a los gastos del hogar.[45]

También era común ver llegar a la escuela a los alumnos mayorcitos acompañados de los hermanitos pequeños a su cuidado.

Convertir la escuela en el centro de la vida de la comunidad y relegar su tradicional función de enseñar las primeras letras fue resultado de un estira

[44] Turrubiates, "Los maestros y la cultura nacional", memorias inéditas.
[45] Almaguer, 1987, p. 108.

y afloja entre maestros y padres de familia. Para éstos, la escuela debía limitarse a impartir una instrucción académica y no inmiscuirse en el trabajo de los niños y obligarlos a cultivar la tierra cuando ellos, los padres, sabían hacerlo mejor que el maestro.[46] Para un buen número, la lectura y la escritura eran habilidades inútiles para la vida diaria, y otros estaban en desacuerdo en que sus hijos trabajaran o fueran aprovechados "no sólo en tareas académicas inútiles" sino en el mantenimiento y la limpieza del edificio escolar.

También entre las autoridades de la SEP y entre los maestros había esta indefinición sobre el papel de la escuela rural. Sáenz oscilaba entre recomendar no desentenderse "de los dos aprendizajes esenciales de la civilización, leer y escribir", y en alentar una educación "que enseñara a vivir". En más de una ocasión expresó públicamente que enseñar a leer y escribir no era problema que preocupara en esos momentos al gobierno ya que la realidad "tan desastrosa de las clases indígenas y mestizas" hacía que la mera alfabetización resultara "inútil, casi peligrosa". Fluctuaba, como otros ideólogos, entre un exagerado optimismo respecto a la escuela como agente de cambio social, y una absoluta falta de fe en sus poderes. Sin embargo, asignaba a la escuela múltiples tareas, entre otras la comunicación material y espiritual de los pueblos. En palabras del mismo Sáenz, "ensanchar el horizonte de la aldea y sus intereses" y resolver a la vez el problema de la carretera y del camino vecinal, en la medida de sus posibilidades.

Las autoridades parecían pasar por alto la idiosincracia de las comunidades, sobre todo de los pueblos indígenas. Asignaban a la escuela la responsabilidad de crear antecedentes de vida democrática, en una población que generalmente se caracterizaba por su excelente organización comunal. Pretendían enseñar a los campesinos lo que por siglos había sido uno de sus rasgos más notables: trabajar en colaboración, "repartiéndose las funciones, gozando de los resultados, estableciendo el equilibrio entre el individuo y el grupo, entre grupos aislados y el conjunto de ellos que forma la nación".[47]

Poco a poco, sin plan preconcebido y con frecuencia al margen de las directivas oficiales, los maestros intentaban enfrentar los problemas del campo, señalados públicamente por autoridades educativas como lo hacía Ramírez: la extrema pobreza de las comunidades, sus pésimas condiciones de salud, el bajo estándar de vida doméstica, la rutina de sus labores, y finalmente, el analfabetismo, cuya resolución ocupaba el último peldaño en la escala de prioridades. El asombro de educadores extranjeros que visitaban

[46] Véase *La Escuela Rural*, t. II, núm. 8, noviembre de 1927, p. 23.
[47] Sáenz, 1980, p. 98.

el país era mayúsculo cuando veían que en las escuelas rurales se relegaba la alfabetización.[48]

La escuela asumía tareas tan diversas como combatir discordias entre los pueblos y dirigir obras benéficas para la comunidad: construcción de caminos, pozos, fosas sépticas, lavaderos públicos; introducción de energía eléctrica, aseo de las calles. Un maestro daba cuenta de la labor que realizaban en conjunto maestros y vecinos:

> Logramos en parte desterrar el jacal promiscuo; convenciendo a la población y aprovechando recursos del medio, se transformó en lo posible el jacal, dividiéndolo en sala de estancia, comedor, cocina, recámara, con muebles improvisados para dormir y comer en alto. Emprendimos la remodelación de jacales supliendo el zacate y el carrizo por adobe, vigas y techos de lámina de cemento, aprovechando la mano de obra a base de tequio, alcanzándose algo paulatinamente. Desterramos los cerros de estiércol cerca de las habitaciones, establecimos corrales, estercoleros, baños improvisados, sanitarios y con las campañas de salud, uso de medicamentos, del cepillo de dientes, del aseo de manos antes y después de cada alimento.[49]

Los "adelantos" no necesariamente mejoraban las condiciones de vida de las comunidades. Incluso en ocasiones las empeoraban. En muchos casos, por ejemplo, los maestros llevados por su afán "civilizador" sustituían materiales naturales de la región como carrizo o zacate, que eran los más adecuados a las características del lugar, por concreto, cemento o lámina (como en este caso) que no respondían a las necesidades, costumbres o simplemente al clima. Para un buen número de maestros la comunidad en la que trabajaban era como su propia familia. Solían referirse a ella como *su* comunidad y era frecuente oírles decir: "Voy a *mi* comunidad", "vivo contento en *mi* comunidad". La SEP los alentaba a vivir en la población en la que trabajaban ya que se requería de un maestro de tiempo completo para desarrollar "una labor social consciente". En *La Escuela Rural*, se leía:

> El maestro que vive fuera de la población donde opera; que llega fatigado del camino para abrir las puertas del plantel, el que está midiendo el tiempo para regresar a su hogar y temiendo que las sombras de la noche lo envuelvan en el camino, o la nube que surge se desate en lluvia; el que no da todo su pensamiento y todo su entusiasmo a la obra educativa social, no puede ver el fruto de su trabajo, ni conocerá las necesidades de los vecinos, ni podrá influir para modificar sus costumbres, ni podrá sembrar fecundas iniciativas. Maestro rural

[48] Cook, 1931, quien decía al respecto: "Es interesante para los observadores estadunidenses el hecho que ni entre los funcionarios de educación ni entre los maestros pueden ver ni oír hablar mucho acerca de los esfuerzos que se hacen para eliminar el analfabetismo".

[49] Martínez Barroso, 1987, p. 135.

que no vive con los suyos y que no se decide a ocupar la modesta choza que le ofrecen, a comer el pan que pueda conseguirse en el lugar, maestro que no se siente espiritualmente ligado con los campesinos, no va a ninguna parte.[50]

La mayoría de los maestros compartía la vida de la comunidad, quizás más que por su voluntad, por la falta de vías de comunicación que le hacían imposible abandonarla a diario. Paulatinamente, el maestro hacía suyas las labores, alegrías y penurias de los vecinos, e iba ganando espacios en su vida doméstica, laboral y religiosa. Sujeto a la misma raquítica alimentación de los miembros de la comunidad, incluso contraía sus enfermedades. Al preguntar a uno de ellos sobre los programas de su escuela, respondió al asombrado interlocutor: "Urge primero satisfacer sus necesidades materiales. ¿Qué diría usted, conociendo como debe conocer ya nuestro estado social, si estuviéramos enseñando primero gramática, lectura y botánica?"[51] Los maestros eran enfermeros, gestores ante las autoridades, médicos, veterinarios, compadres de los vecinos; pedían la mano de la novia, apadrinaban a los niños, encabezaban las fiesta. Sus tareas se multiplicaban día a día. Con sencillez, una maestra recuerda cómo las familias acudían a ella con la seguridad de que les resolvería cualquier problema:

Fue así que me vi convertida en consejera matrimonial o agrícola, y como enfermera aficionada atendía partos, inyectaba, curaba heridas, y en ocasiones hasta ayudaba a bien morir. Algunos fines de semana me convertía en consejera agrícola y orientaba a los campesinos ayudándoles a sembrar, cosechar o abonar sus tierras.[52]

Con frecuencia los maestros terminaban por ser guías y ejemplo de la comunidad. Y los vecinos respondían a su esfuerzo complementando su precario salario con fruta, hortalizas, pan, pollo. Poco a poco sus tareas suplantaban a las del cura, y si bien en ocasiones nacía entre ambos una gran amistad, generalmente se convertían en enemigos irreconciliables. No pocos se enfrentaron también al brujo o al curandero del lugar.

[50] *La Escuela Rural*, t. II, núm. 5, junio de 1927, pp. 4-6.

[51] Méndez Bravo, 1929, p. 152.

[52] Ontiveros García, 1987, p. 80. El maestro Pérez Palacios señala que el maestro rural "era un incipiente sociólogo de la época; no sabía nada, pero tenía la habilidad de penetrar, analizar, dedicar". Pérez Palacios, 1987, p. 96. Otro maestro se vio en la necesidad de comprar libros "para consultar sobre muy diversos temas", porque todos le decían: "Me siento rete malo, maestro", o "mi hijo tiene deposiciones muy fuertes", "las calenturas no me dejan trabajar a gusto", "mi esposa tiene mucha tos". Con frecuencia, el maestro tuvo que intervenir ante el esposo para que no maltratara a su mujer, para que atendiera mejor a sus hijos, "para que pensara más en su vida de hogar".

La necesidad, madre de la inventiva

Muchos jóvenes inexpertos que se encontraban por primera vez frente a un grupo, desconocían la innovadora pedagogía de la SEP, la escuela de acción, el método de proyectos, el método de lectura natural, o no tenían los medios para ponerlos en práctica. A pesar de los esfuerzos de los inspectores, de las publicaciones y revistas editadas por la SEP, como *La Escuela Rural*, un buen número permanecía aislado y sin posibilidad de recibir ningún tipo de material escolar.

La improvisación fue la regla. Se ha dicho, acertadamente, que en estos años el maestro era el método, y que hubo tantos métodos como maestros. La gran mayoría se encontró en situación semejante a la del maestro Rodríguez Zavala: "Y ahora ¿qué?, me pregunté. ¿Por dónde comienzo? ¿Dónde estaban los gises y los libros de lectura? No había por aquellas latitudes ni silabarios de San Miguel... De pronto reaccioné y empecé a narrar un cuento de aquellas famosas ediciones de Editorial Calleja". El maestro resolvió su problema de falta de textos de lectura "suplicando" a sus alumnos "[...] que por la tarde procuraran traerme periódicos o algunas revistas que tuvieran y si fuera posible uno que otro libro".[53] Experiencias similares se repetían una y otra vez.[54]

La SEP dio libertad para escoger el método de lectura, pero recomendó y difundió ampliamente *El método natural* de la maestra Vera que a diferencia de otros también llamados naturales o globales, desaconsejaba el uso de sílabas y sonidos, y sugería que sólo se conociera el nombre de las letras de manera incidental y se escribiera el nombre propio desde la octava o décima lección. Como primer paso se memorizaban veinte lecciones que contenían todas las letras del alfabeto.[55] El alumno aprendía frases relacionadas con la

[53] Rodríguez Zavala, 1987, p. 66.

[54] Ponce de León, 1987, pp. 20-21. Esta maestra recuerda: "El primer día que tuve frente a mí a más de cincuenta criaturas desde siete a doce años de edad me sentí torpe e insegura ante aquellos ojos que me veían con asombro y curiosidad a la vez. Me pareció que me hacían mil preguntas a las cuales yo no sabía que contestar ni que hacer. Aturdida corrí a la dirección y dije a la directora: —¿Qué hago con los niños? —Póngalos a leer, en la biblioteca hay libros. Me cargué con un puñado de libros y los repartí entre mis alumnos... ¡Ni el número de la página supieron encontrar!" Ponce de León, 1987, p. 19. Otro maesrto narra cómo dividía el pizarrón en tres partes: en una ponía la tarea de aritmética a segundo, en otra, a tercero y mientras, daba clases al primer grupo usando piedritas para las sumas y restas. No faltó quien se quejara de falta de unidad en los métodos: "Sin programa que nos guiara trabajábamos a tontas y a locas; la historia la impartíamos con maquetas o con frisos narrándola a manera de leyendas y tratando que los niños tomaran parte activa en los juegos escénicos. Las ciencias naturales a través de la observación de plantas y animales, poniendo a germinar semillas, disolviendo azúcar o sal en el agua". Ponce de León, 1987, pp. 20-21.

[55] El método globalizador consistía en la escritura de frases completas, en la percepción visual y auditiva de conjuntos, frases y oraciones y en la expresión oral de las mismas. El maestro escribía la oración en el pizarrón, la leía varias veces señalando palabra por palabra; hacía leer

vida real y sus necesidades e intereses. Este método hacía obligatoria la caligrafía Palmer y la enseñanza sucesiva. Los maestros lo encontraron "muy gravoso" y difícil de aplicar y continuaron utilizando el de Torres Quintero, el de Rébsamen y, con frecuencia, hasta los silabarios, el *Catecismo de Ripalda*, folletos de FTD, o bien elaboraron su propio método:

> Para enseñar a leer y escribir usábamos nuestro propio criterio, el mío fue el siguiente: en tiras de ocho por doce les escribía su nombre, luego tomábamos a cada uno de los alumnos y con su índice repasaba su nombre sobre cada una de las letras [...] Después formábamos cada letra en el aire, hasta que el alumno lograba distinguir las letras y reconocer su nombre. ¿Qué método era ése? se preguntaba un maestro; no lo sabía, yo sólo buscaba resultados satisfactorios [...] Para la aritmética y la geometría el procedimiento utilizado fue similar, sólo que en vez de letras usábamos rayitas, bolitas y otras figuras.[56]

Aun cuando la SEP distribuyó numerosos textos de lectura, en la mayoría de las escuelitas rurales los libros eran un lujo, como recuerda con emoción una maestra:

> Recibí mi primer libro de texto [...] bueno, si libro se puede llamar a un conjunto de hojitas sueltas dentro de unas pastas de cartón ya muy gastadas por el uso. Los libritos que recibimos estaban todos incompletos por lo que se refiere a sus páginas y algunas lecciones apenas se podían distinguir porque algunas letras habían desaparecido. El libro de la maestra no coincidía con ninguno, a todos nos hacía falta alguna parte de la lección [...] eran los únicos disponibles; hacía diez años que no recibían libros nuevos.[57]

La improvisación continuaba proporcionando el material de trabajo. Como es de suponer, quienes carecían de imaginación e inventiva abusaban de los dictados, de los ejercicios memorísticos, o hacía repetir a sus alumnos por interminables horas, el Ripalda o el *Silabario de San Miguel.*

Las autoridades educativas, por su parte, alentaron las muestras de iniciativa. En más de una ocasión expresaron que "nuestra escuela responde con naturalidad a las exigencias del ambiente satisfaciéndolas. Esta respuesta es su método, es su marcha y es su procedimiento. No está inficionada, por fortuna, con abstrusas y artificiosas teorías pedagógicas [...] El cauce de las labores es la naturalidad".[58]

---

a los alumnos, pasaba un puntero sobre el trazo y ponía al alumno a hacer lo mismo cuantas veces fuera necesario; después se copiaba varias veces la oración en un cuaderno y finalmente se escribía de memoria en el pizarrón. Vera, s. p. i.

[56] Ruiz Castillo, 1987, p. 131.

[57] Turrubiates, "Los maestros y la cultura nacional", memorias inéditas.

[58] Ramírez, citado por Jiménez Alarcón, 1986, p. 118.

En realidad muchos maestros ponían en práctica empíricamente la metodología activa de la SEP. Los "centros de interés" y los "proyectos", por ejemplo, a los que la mayoría recurría con entusiasmo, permitían mejorar las condiciones de vida de las comunidades y al mismo tiempo impartir instrucción escolar. La enseñanza por proyectos, según Rafael Ramírez, quien fue su principal promotor, consistía en desarrollar actividades que conformaban unidades de trabajo, encaminadas a satisfacer "necesidades imperiosas" o "deseos percibidos con claridad". En los "proyectos" las diversas materias académicas se entrelazaban a la manera de los eslabones de una cadena. Los mejores eran aquellos que tenían un sentido social o colectivo.[59] Las enseñanzas se organizarían alrededor de un proyecto útil a la comunidad y que involucrara a niños y adultos por igual: introducir agua o electricidad al poblado, hacer una hortaliza o un apiario.[60] En los proyectos participaba la comunidad entera; padres de familia, alumnos de la nocturna e incluso autoridades municipales.[61] Los "centros de interés", funcionaban de manera similar. Las lecciones giraban alrededor de un tema determinado, como el cultivo de la vid que fue muy popular en las comunidades.

Para organizar un grupo todo estaba permitido. El maestro podía separar a los alumnos por sexos, por edades, por diferentes grados de conocimiento; dividirlos por turnos, por días, por ciclos. Pero lo más común fue agrupar a los niños en la sesión matutina y combinar a unos para la clase de lectura, a otros para la aritmética, a otros para la geografía y así sucesivamente. Las tardes generalmente se dedicaban a industrias y talleres, y se atendía a los adultos en las secciones nocturnas. En comunidades indígenas era frecuente que un día asistieran a la escuela los varones y al día siguiente las niñas.

[59] Ramírez, 1967, pp. 282-287.

[60] El trazo del plano de la escuela, por ejemplo, que fue utilizado en varias ocasiones como método de trabajo, según un maestro: "[...] dio oportunidad de adiestrar a los alumnos de cursos superiores en conocimientos de aritmética y geometría, uso y conocimiento del sistema métrico decimal, del decámetro, del hectómetro, del kilómetro para mediciones. Los alumnos vieron la aplicación de las medidas tomadas por ellos y tuvieron oportunidad de saber lo que era una calle, una manzana [...] y los maestros, la de transmitir conocimientos de geografía e historia nacionales, aritmética, geometría, comunicaciones, ciencias naturales; la lengua nacional, dibujo, caligrafía y tantas cosas más". Martínez Barroso, 1987, p. 137.

[61] En la escuelita rural federal José María Morelos, de Alianza de Caballeros, municipio de Victoria Tamaulipas, por citar otro ejemplo, se hizo un proyecto de trabajo con el doble fin de que la escuela contara con un gallinero y de "despertar en los escolares los hábitos de trabajo, cooperación, orden, y honradez e iniciarlos en las labores de la carpintería y de herrería que ellos han visto practicar en la localidad a las personas mayores". Tras convencer a los niños de la necesidad de construir un gallinero y escoger el lugar más apropiado, se nombraron varias comisiones para conseguir ayuda y materiales. La medición del terreno y de la caseta del gallinero, y el cálculo del costo de los materiales fueron buenas oportunidades para practicar operaciones aritméticas; se escribieron composiciones relativas al proyecto y se estudió la importancia de las gallinas en la vida doméstica. Una vez terminado el proyecto se celebró una pequeña fiesta escolar que estrechó lazos entre los vecinos.

La SEP exhortaba al maestro a respetar los derechos del niño y limitarse a sugerir, a enseñar a los niños a observar, a expresar sus ideas, a formarse un claro concepto de las cosas y a evitar una disciplina opresora o un silencio "de cuartel".[62]

Las campañas, acciones intensivas en las que participaban maestros, niños y adultos, reafirmaban conocimientos escolares; como la Campaña pro cálculo y la Campaña pro lengua nacional, a las que ya se ha hecho referencia. Otras buscaban desarrollar un hábito, combatir un vicio o una epidemia como la tifoidea y la viruela. Las campañas surgían con cualquier pretexto y eran de lo más variadas: contra bebidas embriagantes, para limpiar casas de adobe infestadas de insectos y alimañas, etc. Las más difundidas fueron la Campaña pro árbol, para reforestar muchas partes áridas, y la Campaña pro limpieza, magna acción emprendida por 3 500 maestros en noviembre de 1927. Escuela y padres de familia presionaron a las autoridades para asear calles, plazas y caminos, mientras que los maestros enseñaban a las poblaciones a improvisar lavabos y fosas sépticas, a combatir enfermedades, a cocinar sus alimentos de manera más higiénica. Los campesinos, por su parte, emprendieron la limpieza de sus hogares y organizaron servicios de peluquería y baño. Comunidades enteras cambiaban su rutina para llevar a cabo alguna campaña. Las campañas no eran más que pequeños paliativos a problemas que rebasaban la competencia de la escuela y, por lo tanto, sus efectos eran pasajeros.

Una de las preocupaciones de los educadores era el aislamiento de los campesinos y de los indígenas que generalmente no tenían noción más que de su pequeña aldea o del pueblo vecino; algunos no habían rebasado los límites de su comunidad, nunca habían puesto los ojos en un mapa, no sabían lo que era su estado ni mucho menos su país. El propio Sáenz lamentaba que en algunos lugares de México la gente no hubiera visto jamás una bandera mexicana, ni el retrato de un héroe, y desconociera el nombre del presidente de la República. Era urgente crearles "esta comunidad de intereses, de ideales, y de sentimientos que se llama patriotismo",[63] que a la vez sustituyera sus creencias supersticiosas y destruyera en los campesinos "el miedo, el pánico al purgatorio y al infierno", que según las autoridades los hacía víctimas de la manipulación del clero y el hacendado.

En las escuelas se fueron introduciendo nuevos símbolos y lealtades: el himno, los héroes nacionales; aun las más humildes comenzaban el día rindiendo honores a la bandera, y los maestros tenían una carga adicional: difundir, aun sin conocerlos muchas veces ellos mismos, "temas patrióticos". Una maestra relata:

[62] *La Escuela Rural*, t. III, enero de 1928, p. 3.
[63] Sáenz, en Loyo, 1986, p. 23.

> En forma rudimentaria tenía que ingeniármelas para hacer pláticas interesantes en relación con temas patrióticos. Me preparaba en los pocos libros de que podía disponer y les hacía conocer los movimientos revolucionarios y las luchas libertarias de nuestro país [...] así como la causa por la que nuestros compatriotas habían derramado su sangre en los campos de batalla para quitar la tierra de manos de los latifundistas.[64]

Las fiestas patrias remplazaron a las religiosas; los cantos, juegos y prácticas deportivas a los rezos y sermones; las imágenes de Hidalgo, Morelos y Juárez sustituyeron a las de los santos; abundaron las peticiones de retratos del presidente y de la bandera nacional.[65] Estas fiestas y otras recién instituidas, como el diez de mayo, buscaban también hacer más amena la existencia de los campesinos, que a los ojos de las autoridades resultaba monótona, y suplir las agencias de diversión citadina: cines, teatros, museos, salas de música con fiestas escolares de fin de curso, bailes sabatinos, representaciones teatrales, encuentros deportivos, coros y orfeones; juegos de pelota, etc. Una vez más, la política oficial era reproducir en el campo patrones de vida urbana, que a su manera de ver eran el más alto grado de civilización.

Cambio de batallón

Por su estrecha convivencia con la comunidad, los maestros ganaban tal ascendiente que se convertían en líderes, aunque había "arrocitos negros", quienes cosechaban en su provecho, aliándose con las autoridades o con los principales del lugar. Las autoridades, temerosas de su poder, intentaban ponerlos en guardia contra el peligro de convertirse en "líderes políticos o caciques" y les aconsejaban reflexionar acerca de:

> [...] los beneficios transitorios y casi siempre ridículos que logra el pequeño cacique o el líder social transformado en un lidercillo político de una insignificante población agraria, contra el sentimiento de respeto de consideración general; la satisfacción íntima del deber cumplido, el éxito que resultará para el beneficio del país, su acción de orden benéfico social, contra las mezquinas ventajas personales que puede obtener si se dedica a la política en el insignificante radio de población de una escuela rural y que lo convertirá en esclavo de algún otro lidercillo de segunda.[66]

[64] Ontiveros García, 1987, p. 81.

[65] Según un testimonio: "lo más importante para los maestros rurales era lograr que a los actos cívicos asistieran todos los vecinos y la primera tarea de aquellos abnegados maestros fue difundir el conocimiento y el amor por la bandera nacional, para lo cual enseñaron el significado de sus colores". Robledo Santiago, 1987, pp. 112 y 116.

[66] Insistían en que "había que hacerles entender que de mil maestros rurales que se dedican a trabajos políticos, indiscutiblemente ni siquiera cinco podrían ser presidentes municipales, ni uno diputado". *Coopera*, t. II, núm. 4, junio de 1926, p. 11.

Los maestros rara vez permanecían en una comunidad más de un curso escolar, y generalmente ni siquiera lo completaban. Su vida era un continuo peregrinar. Su labor se derrumbaba al poco tiempo. Uno de ellos comentaba: "Es como el soldado, cambian el batallón de un momento a otro y no tienen más alternativa que tomar su fusil llevando a la espalda su maleta y encaminarse a donde los hayan mandado".[67] La misma SEP reconocía:

> El personal docente de las escuelas rurales es demasiado movible. El fenómeno es desastroso aunque en parte se explica y aun pudiera justificarse por las circunstancias de que los maestros que sirven en esas escuelas son reclutados al por mayor, por decirlo así, y tienen por fuerza que ser depurados después de que han comenzado a trabajar.[68]

Es una incógnita por qué, después de tantos esfuerzos para ganarse a la comunidad, para echar a andar la escuela, para hacer amistad con las autoridades, los maestros eran cambiados, incluso a medio ciclo escolar. Quizás se temía su ascendiente sobre la comunidad. O tal vez el número excesivo de escuelas exigía la presencia de un maestro aunque sólo fuera por unos meses. Escenas como éstas eran frecuentes:

> Al término de los primeros dos meses, una mañana don Jesús me abordó en forma misteriosa: —Oiga profe, pos siempre se tiene que ir usted al Olivo. Resulta que va a venir un inspector de escuelas y nosotros no queremos que usted se vaya a perjudicar. —¡Cómo, contesté más sorprendido que molesto: usted me dijo que aquí iba a trabajar hasta que acabara el año escolar. —Pos sí, me contestó, pero no contábamos con esa visita, así que despídase de sus alumnos y recoja sus cosas.[69]

La inestabilidad de los maestros fue una de las causas del desalentador indíce de deserción. Entre 1920 y 1930, 98% de los alumnos dejó de asistir a la escuela antes de terminar la enseñanza elemental.

Las escuelas Artículo 123

Los empresarios agrícolas e industriales que estaban obligados por ley constitucional a proporcionar escuelas a sus trabajadores y a sus hijos, en realidad gozaban de una gran libertad para cumplir o ignorar el precepto.

[67] Nieves, 1987, p. 50.
[68] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. XIX.
[69] Rodríguez Zavala, 1987, p. 67.

Los gobiernos locales, responsables de velar porque se respetara la ley, ya por falta de medios o de interés, poco habían hecho.[70]

Como resultado, las escuelas eran un verdadero caos. De hecho, las escuelas Artículo 123 se mantenían al margen de la vigilancia oficial y su existencia continuaba sujeta a la magnanimidad del patrón. Directores e inspectores de educación federal se quejaban continuamente de que haciendas y negociaciones agrícolas carecían de todo tipo de servicios, entre otros, de escuelas.[71]

En 1926 una encuesta sobre las escuelas Artículo 123 confirmó que aun cuando su número era significativo, pues existían 1 888, varias negociaciones no cumplían con el reglamento y las escuelas existentes estaban en pésimas condiciones. La mayoría era sostenida por empresas agrícolas; las mineras y las industriales apenas habían hecho caso del precepto; casi todas eran unitarias y sólo llegaban hasta el segundo grado; sólo cinco tenían primaria completa. Casi todos los alumnos eran menores de 14 años; apenas había 122 nocturnas en el país, lo que indicaba el escaso interés de los patrones por sus trabajadores adultos. Únicamente la cuarta parte de los 10 710 alumnos de estas escuelas era de mujeres, mientras que, por el contrario, la proporción de maestras era muy alta (1 793, contra 547 maestros varones).

Los dos estados que tenían mayor número de escuelas Artículo 123 eran Guanajuato y Coahuila, con 465 y 368 respectivamente. Aunque en ambas entidades abundaban las compañías mineras, estas escuelas eran sostenidas por empresas agrícolas. Sorprendentemente, no existían escuelas de esta categoría en el Distrito Federal donde aún no se reglamentaba esta ley; tampoco en Baja California, Quintana Roo, Colima y Morelos. Sin embargo, el número de escuelas nada tenía que ver con la suma destinada a la educación por las negociaciones, pues aunque Puebla sólo tenía 52 escuelas de este tipo, iba a la cabeza con la cantidad de 136 780 pesos, destinada a la educación de sus trabajadores.

Los maestros de las escuelas Artículo 123 no estaban en mejores condiciones que el resto de los maestros rurales. Con frecuencia, el patrón se resistía a tener una escuela en su empresa y se dedicaba a hacerles la vida imposible. En palabras de un testigo:

> El abnegado maestro sostenía una lucha constante con el propietario o administrador de la hacienda donde trabajaba; el primero a querer impartir educa-

[70] Rafael Ramírez asegura que "industriales y hacendados hubo que pasaran una iguala a los gobernadores locales con tal de verse libres del compromiso de abrir escuelas para los hijos de los trabajadores". En Jiménez Alarcón, 1986, p. 138.

[71] Un ejemplo es el del ingenio de San Cristóbal. Ninguna de las rancherías del ingenio, incluso aquéllas de mayor población, gozaban de salubridad, educación, vivienda. Véase Martínez Alarcón, 1986, pp. 89-90.

ción, y los otros a despedir peones desintegrando sistemáticamente la población escolar, o fraccionando ficticiamente su propiedad.[72]

No solamente se llegaba a adeudar a los maestros meses de salario, sino que muchas veces les pagaban con granos o con algún producto, a pesar de que por ley tenían derecho a buen alojamiento y sustento abundante. En palabras de uno de ellos, vivían sometidos a "un verdadero sitio de hambre, ya que sus sueldos eran liquidados con víveres de mala calidad y a precios elevadísmos".[73] Eran despedidos bajo el menor pretexto y ni siquiera gozaban de la libertad que tenía un maestro rural de manejar su escuelita, pues estaban bajo la constante vigilancia del patrón, quien a menudo sólo permitía que sus trabajadores aprendieran el catecismo de Ripalda o la doctrina cristiana. El mentor de una hacienda recuerda cómo el hacendado irrumpía en su clase, pistola al cincho, "a ver que estaba enseñando" a los peones, y le advertía amenazante: "Cuidadito con enseñar cosas inútiles que los alebresten". Los maestros de las haciendas, más que los federales o los estatales, se sentían solos, hostilizados y amenazados.

La dependencia de las escuelas Artículo 123 de los gobiernos de los estados daba pie a disparidades notables. Los presupuestos eran totalmente disímiles y en los sueldos de los maestros había diferencias abismales. El salario mínimo más bajo que se registraba en la República, ¡8.10! pesos mensuales, correspondía a Coahuila, precisamente el estado con mayor número de escuelas, mientras que el máximo correspondía a Tamaulipas con 275 pesos.[74] Todas estas anomalías, sumadas a las quejas de los maestros y al afán centralizador de la SEP, dieron como resultado que en años posteriores las escuelas Artículo 123 dependieran directamente de aquélla.

El indio y la nacionalidad

Convertir el Departamento de Incorporación Indígena en Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena consistió sólo en un cambio de nombre, más adecuado a sus funciones. Tal cambio dejaba clara la postura ideológica respecto a la educación indígena. Según las autoridades de la SEP, indígenas y mestizos que vivían y trabajaban en el campo estaban igualmente aislados, sometidos a una vida rutinaria semejante y tenían las mismas necesidades, intereses y civilización, por lo que bastaba un solo sistema educativo para todos. Se negaba abiertamente la diversidad de sus

[72] Pimentel Pérez, 1987, p. 84.
[73] *Idem.*
[74] *Noticia estadística*, 1927, pp. 495-500.

culturas. No obstante, Moisés Sáenz, subsecretario de Educación durante el callismo y los gobiernos del maximato, afirmaba que la fusión de ambos departamentos no ignoraba las características especiales de los distintos grupos humanos y de las diferentes comarcas: "respondía sencillamente al deseo de considerar al indio como un elemento integrante, como un factor normal de la nacionalidad".[75]

El año "rudimentario" en Las Casas del Pueblo cambió su nombre a "preparatorio", pero su fin era el mismo: enseñar español a los niños indios. El fracaso fue rotundo; los niños no aprendían español en la escuela, debido en gran parte a que este grado escolar se había convertido, como lo constataron las autoridades, en "una conveniente excusa para que el maestro amontone sin clasificación y sin responsabilidades a todos aquellos niños chicos y grandes, blancos y mestizos o indígenas con los que por cualquier razón no les resulte cómodo trabajar".[76]

Prevalecía la misma política respecto al indígena. Puig Casauranc afirmaba que "aislar al indio por una conmiseración real o hipócrita era condenarlo forzosamente a la muerte tras una larga agonía". A su manera de ver, la finalidad de la escuela era:

> [...] lograr que no se sientan distintos de nosotros [...] hacer que convivan con nosotros, porque la civilización aun con todas sus crueldades, es el único medio capaz de redimir y enaltecer a los susceptibles de adaptarse y convertirse en triunfadores [...] No podíamos haber cometido en la Secretaría de Educación el pecado capital de aislar a los indios.[77]

Por su parte, Moisés Sáenz, quien durante la década de los treinta se convirtió en un declarado partidario del pluralismo cultural, en esos primeros años del callismo apoyaba apasionadamente la "incorporación" del indígena.

Sáenz entró en contacto con el mundo indio cuando hizo su trabajo de campo entre los navajos. Desde entonces pareció obsesionarse por la integración de México. En los casi diez años que permaneció en la SEP su contacto con el medio rural transformó su optimismo por la escuela como agencia "civilizadora", en un gran desencanto; incluso su actitud frente a los grupos indígenas sufrió un cambio radical. Inicialmente estaba a favor de conservar los valores de las comunidades indígenas, útiles para la vida industrial moderna o que hacían atractiva la vida aldeana: sentido de

[75] Sáenz, 1982, pp. 165-166.

[76] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. XX. Las autoridades se referían a que la escuela rural: "Como función particular usa del idioma castellano como base de la incorporación que se persigue y la creación de fuertes vínculos de solidaridad entre indios y mestizos por ser ésta la piedra angular del ideal nacionalista". *La Escuela Rural*, t. II, núm. 5, junio de 1927, p. 4.

[77] Puig Casauranc, s. f., p. 241.

comunidad, trabajo recíproco, gobierno por consenso, etc. Por el contrario, rechazaba los que repugnaban a la cultura occidental, tales como creencias y prácticas mágicas y religiosas para el tratamiento de las enfermedades, embriaguez ceremonial, entre otros. La escuela rural sustituiría modos de vida arcaicos y reemplazaría instrumentos y herramientas obsoletos por otros más eficaces, como el arado por la coa, el acero por la madera, el metate por el molino.[78]

Las ideas de Sáenz fueron fundamentales para determinar el rumbo de la educación para los indígenas durante el callismo. Al educador le preocupaba la heterogeneidad y el aislamiento de cuatro millones de indios, divididos en 49 grupos étnicos que convertían a México en "un país de patrias chicas". A su manera de ver, esta variedad cultural, más significativa que la racial, era el principal problema de la educación rural:

> Tenemos culturas más o menos primitivas como las de los lacandones, los huicholes, y los tarahumaras, todas éstas son culturas locales, tradicionales y orales. Culturas con estructura variada: la vida en México es un panorama de tiempo y de espacio. Una tribu nómada en una parte, agricultura neolítica en otra, agricultura muy adelantada allá.[79]

Para Sáenz, la educación escolar debía esforzarse por crear una civilización de todo este mosaico cultural. Civilizar significaba "uniformar", "universalizar", generalizar conceptos, hábitos y costumbres, hasta que privara en México un tipo de vida "satisfactoriamente" homogéneo. La escuela debería proporcionar mayores elementos de combate y mejores oportunidades de vida a la población del campo. Con frecuencia reflexionaba sobre la inutilidad de una educación escolar tradicional "para quien no tiene que leer ni para qué hacerlo, ni deseo de educación, ni capacidad económica para adquirirla". Se rehusaba a llevar las primeras letras a donde no servían:

> [...] que todos sepan leer, que aprendan a escribir, que sepan contar, y para lograrlo, una escuela y un maestro perdidos en el último rincón de la montaña y un programa de dos o tres años durante los cuales por cuatro o cinco años nos adueñamos del niño que arrancamos de un medio oscuro, triste y mezquino, y que entregamos terminado el periodo de educación después de estos dos cortos años de escuela, al mismo medio oscuro y triste, donde no se lee, donde nada se escribe, donde no hay contabilidad que llevar, donde se eclipsaron desde hace mucho las ilusiones, y el estómago hambriento y el músculo endurecido borraron casi las huellas del alma.

[78] Aguirre Beltrán, 1988, p. 478.
[79] Sáenz, "La escuela y la cultura", en *El Maestro Rural*, t. I, núm. 5, 1 de mayo de 1932.

Sáenz señaló repetidamente que el programa educativo oficial era inapropiado para un país pluricultural y que para muchos grupos significaba la imposición de prácticas y costumbres de una civilización "que tenía que parecerles inútil y en conflicto siempre con sus tradiciones y maneras de vivir".[80]

Sin embargo, en esta etapa no fue más allá de recomendar que se complementara el conocimiento de la lectura y la escritura con una enseñanza técnica que aumentara la capacidad productiva, lo que ya numerosos educadores habían sugerido hasta el cansancio desde la aparición de las rudimentarias. Fomentó el estudio de las condiciones locales y de las habilidades manuales de las comunidades para "introducir con efectividad" el aprendizaje de una industria o de un arte, lo que en realidad no era más que una nueva imposición disfrazada.

En esos años se creó dentro del departamento una sección dedicada exclusivamente al aspecto agrícola. Dieciséis profesores de industrias agrícolas con carácter ambulante instruían a maestros y vecinos y les ayudaban a afirmar sus conocimientos técnicos y a sacar el mayor provecho de los productos regionales.

Las autoridades educativas, entre ellas los jefes del Departamento de Escuelas Rurales, Ignacio Ramírez primero y Rafael Ramírez después, y el subjefe, Ignacio Bonilla, mostraron gran preocupación por los indígenas. Para conocer a los grupos étnicos y el medio donde iban a establecer escuelas se apoyaron en los estudios etnográficos del Museo de Arqueología, Historia y Etnografía. En 1926 el profesor Othón Mendizábal terminó una investigación sobre los pueblos principales de la región ístmica y peninsular (chiapanecos, chontales y caribes) y de los pueblos "primordiales" de Oaxaca. El conocimiento de las características físicas y los hábitos más comunes de las etnias permitía, según estos funcionarios, planear mejor la estrategia para penetrar en comunidades cerradas que veían en los blancos y en la "gente de razón" a sus explotadores seculares.

Uno de los grupos que despertó mayor interés fue el otomí, que según las mismas autoridades era "refractario, en lo general a todo tipo de civilización"[81] y que describían como "un grupo muy laborioso y cortés, que no sabía mentir ni fingir o adular". Llamaba la atención su fanatismo religioso, mezcla de paganismo y catolicismo, que giraba alrededor de la figura de San Isidro Labrador. Los otomíes huían de los extraños y eran particularmente reacios a la escuela porque en ella no se enseñaba la doctrina cristiana; no querían a los maestros por "herejes" y cuando éstos llegaban se escondían detrás de los magueyes. Para permanecer entre ellos y enseñarles un poco

[80] Sáenz, 1928, pp. 7-9.
[81] *Sistema de escuelas*, 1928, p. 141.

de español los maestros tuvieron que aprender su lengua y hacerles creer que se les iba a impartir la doctrina.

El conocimiento de algunos grupos indígenas, las denuncias sobre su miserable condición y la percepción de los problemas que la escuela causaba, no fue suficiente para que autoridades y maestros se desprendieran de la actitud paternalista de quien posee la única verdad. No obstante, reconocían en los indios cualidades tales como "una sublime moral, una mentalidad refinada, i un heroísmo excelso". Con frecuencia expresaban frases como ésta: "Pienso en esa raza que vive olvidada i que necesita de una mano piadosa i buena que la lleve a la vida para dar óptimos frutos".[82] Imponerles lo que se consideraba "una vida mejor" implicó muchas veces, el uso de la violencia y la profanación de sus culturas. La respuesta de las comunidades fue el rechazo.

Si bien se exhortaba a los maestros a respetar costumbres de las etnias, al mismo tiempo se promovían campañas para desterrar comportamientos que chocaban con la mentalidad citadina, como por ejemplo, los gastos desmedidos en los honores de los muertos. También la escuela combatió enconadamente prácticas perjudiciales como la embriaguez ceremonial o los matrimonios prematuros. Los maestros se escandalizaban de que en algunas comunidades los chiquillos entre los ocho y los doce años no fueran a la escuela porque "tenían mujer". Algunos instaron a sus alumnos a llevar a sus esposas y para su sorpresa acudían a clase acompañados con mocozuelas de la misma edad.[83] Un maestro recordaba como "una vieja india con fuertes llantos me pidió que su yerno —de doce años— no fuera a la escuela porque era el único hombre de su casa pues su marido había sido asesinado".[84] Con frecuencia, haciendo gala de un absoluto desconocimiento de las costumbres locales o mostrando falta de sensibilidad, muchos maestros trataron de introducir en la vida cotidiana de la escuela usos "occidentales" que eran una verdadera afrenta cultural. Lo que para ellos era una actitud natural o una medida de higiene, para sus alumnos era un ultraje. Obligaban a niños y a niñas a sentarse juntos, práctica prohibida en varias etnias; cortaban a la fuerza el pelo a los varones, sin tomar en cuenta su significado religioso o de virilidad. Forzaban a las mujercitas a destaparse la cabeza porque era antihigiénico cubrirse con el rebozo; exigían a los niños expresarse en viva voz en medio del grupo, cuando en varios grupos existía la costumbre de hacerlo a través de un "portavoz". En una palabra, trataban de "desindianizar" a sus alumnos.

[82] *Sistema de Escuelas*, 1928, p. 99.
[83] *Ibid.*, p. 110.
[84] *Ibid.*, p. 110.

El edificio escolar que aprisionaba a los niños era el primer atentado contra su libertad. En parajes tropicales donde las lecciones se impartían en un espacio semiabierto, una palapa o una enramada, o el aula estaba construida con materiales de la región, los alumnos soportaban mejor las clases. En recintos cerrados era difícil mantenerlos en orden y sentados, y no faltó el maestro que amarrara a los niños a la silla o al pupitre para impedir que escaparan por las ventanas. Con frecuencia se les obsequiaba algún objeto —entre los otomíes un lápiz— o bien "para comprometerlos a asistir" se les repartían monedas, se les enseñaban cantos y juegos de la ciudad como "Mambrú" o "Doña Blanca". Los niños eran muy aficionados a los cuentos, recurso favorito de los maestros. Una maestra aseguraba que "en términos pedagógicos, el cuento y el juego fueron los medios eficaces de acercamiento de los niños a la escuela".[85]

Los indígenas pocas veces aceptaban de buen grado la enseñanza escolar. Si el maestro hablaba la lengua y conocía las costumbres locales, ya tenía medio camino andado. En caso contrario tenía que usar hábiles estratagemas, para atraerlos a la escuela, e incluso así, pocas veces tenía éxito. El gobierno federal logró establecer escuelas entre los otomíes, tzetzales, mayos, tarascos, entre los zacapoaxtlas de Puebla quienes incluso cooperaron con gran entusiasmo, y entre los indios de Chiapas "que estaban muy contrariados porque no las querían", mediante algún tipo de concesión o promesa de tierras. Pero durante varios años fue imposible vencer la resistencia de los tarahumaras y las doce escuelas establecidas entre los yaquis fueron clausuradas poco después debido a una sublevación.

El idioma, una barrera infranqueable

Para el maestro resultaba particularmente difícil el acceso a comunidades que no hablaban español. Se le rechazaba porque usaba pantalones y zapatos y hablaba como "la gente de razón", porque lo identificaban con sus explotadores blancos y porque quería cambiarles sus costumbres y se entrometía en su vida. Pero la principal barrera fue el idioma. Para entenderse con los alumnos el maestro tenía que buscar intérpretes, o recurrir a su inventiva e ingenio.

La SEP insistía en que durante el primer año escolar la enseñanza del español era prioritaria y que en el salón de clase no debía permitirse el uso

[85] García González, 1989, p. 129. La maestra recuerda que a niños y a grandes les gustaban mucho los cuentos y las adivinanzas: "les contaba que muy cerca de ahí, en el Aguaje, salían duendes. Les anunciaba que al día siguiente les contaría otro cuento más bonito, que invitaran a sus amiguitos para que fueran a escucharlos, y así, atraídos por los cuentos acudían más niños".

de "dialectos". Esta disposición creó gran desconcierto pues los maestros reclamaban que no se les había indicado cómo enseñar el castellano a los pequeños y a los adultos. El mismo Sáenz se quejaba de que en sus viajes por el país, en numerosas regiones y concretamente en la sierra de Puebla, no podía hacerse entender:

> En cualquier estado encontrará el viajero regiones como ésta de la sierra de Puebla y donde quiera tendrá el maestro rural que vérselas con niños que entienden tanto el castellano como si fueran criaturas de algún pueblo de África y con adultos tan ignorantes de la lengua de Castilla como pudiera serlo un habitante de Polinesia.[86]

Dar al pueblo un idioma común era uno de los objetivos de la secretaría. La tarea empezaría con los adultos, para que éstos no echaran a perder la labor con los niños. Sáenz inició una verdadera cruzada a favor de la castellanización, señalando la necesidad de un método de fácil aplicación en el campo. Las respuestas quedaron condensadas en el libro de Rafael Ramírez, *Cómo dar a México un idioma*. El método de Ramírez resumía la posición oficial y fue seleccionado para servir de guía: aconsejaba la castellanización directa, sin traducción, igual que lo había recomendado Torres Quintero. La metodología de Ramírez era, según él, sencilla, estaba al alcance de cualquiera y recogía muchas de las experiencias cotidianas y sugerencias de los maestros: labores agrícolas, cuidado de animales domésticos pequeños, trabajos manuales, formación de un pequeño museo escolar con semillas, plantas, insectos; relato de cuentos y leyendas, incluyendo las "de las diferentes razas indígenas que poblaron nuestro suelo y que es necesario que conozcan nuestros niños a fin de que se sientan solidarizados con los del resto del país"; juegos y bailes. Ramírez aconsejaba al maestro:

> Yo quisiera que por un instante pensaras en este método natural y sencillo que las mamás emplean para enseñar a hablar a sus hijitos, desde cuando les entonan los primeros ritmos, los entretienen con los primeros juegos y los encantan con los primeros cuentos [...] Ojalá y tú como la mamá, para enseñar el nuevo idioma entonaras ritmos con tus niños, jugaras con ellos con sencillez pueril y les contaras muchos pero muchos cuentos.[87]

En la práctica, la variedad de métodos fue enorme y, una vez más, dependió de la inventiva de cada uno. Los maestros estaban mal preparados porque ni las normales rurales, ni las misiones culturales contemplaban la enseñanza del castellano como segundo idioma, ni la de alguna lengua

[86] Sáenz, 1982.
[87] Ramírez, 1976, p. 59.

indígena, seguramente porque no se buscaba fomentar su uso sino más bien su extinción. La mayoría de ellos, como el maestro Cruz, se dejó guiar por su intuición: "Las más de las veces penetraba en la casa habitación pidiendo tazas, platos, jarros, sal, chile, cebolla, ajo, y valiéndome del traductor empezaba su enseñanza".[88] De esta manera coincidían muchas veces con Ramírez que también aconsejaba: "Si tú quieres que tus niños aprendan realmente y pronto el castellano, procura entonces ponerlos en situaciones verdaderas y reales que sean propicias para hablar y verás como se les suelta la lengua y se les ilumina el pensamiento como por encanto".[89] Algunos adaptaron con gran ingenio métodos de lectura, como el onomatopéyico de Torres Quintero, al idioma local. Un maestro aconsejaba:

> Es muy conocida dentro del medio indígena (otomí) la letra u; se puede hacer un dibujo de una señora guisando y agregando sal a la comida, ya que con ese vocablo se designa la sal en otomí. Así se puede continuar con las consonantes únicamente por su sonido, siguiendo el método citado.[90]

Otros se valían de alumnos bilingües para enseñar a sus compañeros.[91]

La ideología de Ramírez era representativa del sentimiento de condescendiente superioridad de un buen sector de la población hacia el indígena. El insigne maestro veracruzano aconsejaba a los maestros armarse de paciencia pues los "inditos" que venían a la escuela sin hablar ni entender el castellano, eran "como los otros niños", estaban "organizados y constituidos" de la misma manera, y respondían del mismo modo a los estímulos interiores y externos, y que "toda la diferencia estaba en que disponían de un idioma diverso para expresar lo que sienten". Ramírez aconsejaba no ver "como niños torpes ni menos como niños tontos" a quienes no hablaran español. Y concluía: "¿Qué culpa tienen esas criaturas de haber nacido en un ambiente social en que no se habla español? Lejos, pues, de impacientarte con estos niños, debes sentir por el contrario, hacia ellos, una honda, una profunda, una sincera simpatía".[92] Según el educador, la castellanización era el vehículo para transmitir a los indígenas "nuestras costumbres y formas de vida que indudablemente son superiores a las suyas". Advertía al maestro sobre el riesgo de la enseñanza bilingüe: "Si tú le hablas en su idioma perderemos la fe que en ti teníamos porque corres peligro de ser tú el

[88] Cruz Cruz, 1989, p. 158.

[89] Ramírez, 1976, p. 65.

[90] Hernández Gómez, pp. 23-24.

[91] Un maestro relataba: "Formé tres grupos, uno constituido por alumnos que solamente sabían algunas palabras de español. El segundo formado por aquellos que entendían algo de español y ya escribían algunas frases en dicho idioma, y el tercero por los que hablaban mejor español. Éstos me ayudaban con el año preparatorio y con los de primer grado".

[92] Ramírez, 1976, pp. 59-60.

incorporado. Irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico al que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida y finalmente, tú mismo te volverás indio".[93] Sobran los comentarios. Ramírez agregaba:

> La labor de castellanizar a la gente y de volverla gente de razón no has de realizarla sólo dentro de tu escuela porque muchas de las oportunidades para hacer ese trabajo las encontrarás fuera de la misma. Alrededor de la escuela hay un caserío y un vecindario al que también debes castellanizar y civilizar porque de otro modo destruirás la labor que hagas en la escuela con tus niños.

El aprendizaje de la nueva lengua se volvió para muchos un verdadero calvario, pues los maestros exageraban su celo y reprimían y hostigaban a quienes hablaban su idioma materno. Los castigos iban desde simples reprimendas hasta el aislamiento; humillaciones como ponerles orejas de burro, castigos corporales violentos (como azotes con vara de membrillo, hincarlos sobre piedritas), etc. Varios maestros recordaban los malos ratos que ellos mismos pasaron cuando niños. Uno de ellos relata:

> Los compañeros preferían no asistir a la escuela porque cuando hablábamos nuestro idioma el maestro les jalaba las orejas, las patillas, les pegaba con varas de tejocote en la cara o en los pies [...] Era un martirio tratar de concentrarse en los libros de texto sin entender una palabra.

Según otro testimonio:

> Las disposiciones oficiales transmitidas y vigiladas con celo por los maestros al inspector de la zona, consistían en castigar a los alumnos cuando se comunicaban en su lengua nativa. Estas medidas se tomaron desde la iniciación de las escuelas federales de la región. Tomando en cuenta que eran órdenes de la superioridad, en algunas escuelas los maestros formularon reglamentos con el objeto de vigilar que durante la estancia del niño en la escuela se abstuviera de hablar el zapoteco. La vigilancia la verificaban comisiones de los propios alumnos que ya hablaban algo de español.[94]

[93] Ramírez, 1968, t. V, p. 47.

[94] Cruz Cruz, 1989, p. 167. Los ejemplos sobre las humillaciones que sufrían los niños indios en la escuela podrían multiplicarse indefinidamente. El maestro Andrés Uc Dzib recuerda cómo: "En el salón de clases ocupábamos los primeros lugares los niños blancos o de color claro que vivíamos en las calles céntricas de la villa de Temax. Los niños de piel oscura, los que solamente conocían del español algunas palabras o ninguna, estaban sentados detrás de nosotros. Entendían muy poco porque la maestra enseñaba en lengua española pues ella como venía de Mérida no sabía hablar ni entender la lengua maya". Uc Dzib, en *Los maestros y la cultura nacional*, 1989, p. 45

Este "celo" en la enseñanza del español fue una causa más de rechazo a la escuela y un nuevo elemento para disminuir la propia estima de los alumnos. A lo largo de la historia de la educación hay testimonios, como el siguiente, que se repiten una y otra vez: "El maestro se enojaba mucho si nos oía hablar el chontal, nos decía que hablar así era de burros [...] que el chontal no era idioma y no tenía valor".[95]

Por fortuna, había maestros con un alto grado de conciencia de la injusta condición vivida por los indios, y de la limitada eficiencia de la escuela para resolverla. Brito Sansores, por ejemplo, se lamentaba de su impotencia para ayudar a sus alumnos:

> ¿Cómo explicarle a los niños el grado de miseria en que vivían a pesar de que sus padres trabajaban intensamente? ¿Cómo hacerles entender el que se les discriminaba cuando iban a Tizimín en donde la mayoría de la gente era de color claro, hablaba el español y los miraba con desprecio? [...] Insistimos en la historia de la civilización maya, siempre tratamos de que los campesinos se sintieran orgullosos de su raza y de su cultura.[96]

La empresa redentora

En el afán de formar por medio de la escuela un país homogéneo y civilizado, se tantearon varios caminos. Uno de estos ensayos, el que hizo más evidente los errores cometidos, el que por su mismo fracaso marcó un nuevo rumbo, fue La Casa del Estudiante Indígena.

La Casa del Estudiante Indígena, "empresa redentora" como la llamaron sus creadores, "maravilloso experimento psicológico social", como fue calificada por Puig Casauranc, se estableció en 1925 y sobrevivió hasta 1932 cuando fue sustituida por los internados indígenas. El propósito inicial de las autoridades educativas fue reunir en la capital del país a indios "puros" para "someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual transformando su mentalidad, tendencias y costumbres". Confiaban en que una vez que hubieran adquirido los hábitos y el idioma de los blancos regresarían a sus comunidades a contagiar "su nueva y superior" forma de vida a sus vecinos y actuarían como líderes o consejeros de sus compañeros.[97]

[95] De la Cruz Hernández, *Mexico Indígena*, núm. 17, año III, julio-agosto de 1987.

[96] Brito Sansores, 1989, pp. 59-61.

[97] Según las autoridades, el contacto de estos indios, "emisarios de sus pueblos", con los citadinos, también contribuiría "a acortar la distancia entre ambos y a que se borrara poco a poco la desconfianza, la mala voluntad que en general se tiene en los pueblos indígenas para los habitantes de las ciudades", *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 67.

El presidente Calles se vanaglorió unos años más tarde de una segunda intención: comprobar la capacidad intelectual y psíquica de los indios. Durante la fiesta de entrega de diplomas de los primeros alumnos que habían terminado sus estudios el presidente expresó:

> Yo fui el fundador de esta Casa y en esta ocasión quiero explicar a ustedes cuál fue mi idea al fundarla [...] Quise yo probar que las razas indígenas son razas de cerebro, vigorosas, bien organizadas, y quise dar esa oportunidad reuniendo el mayor número de representantes de las razas de la República. Ustedes deben de recordar cómo vinieron aquí del lado de sus padres, llenos de pobreza, y de lugares donde sólo veían ruina, miseria y desgracia. Quiero que los privilegiados me digan ahora que diferencia hay entre ustedes y sus hijos, que diferencia espiritual, intelectual y moral.[98]

Se pidió a gobernadores y presidentes municipales que enviaran a la capital a diez indios varones de "raza pura". Puig Casauranc se lamentaba de que hubo que regresar a 80% "porque nos llegaron casi todos criollos o mestizos, de insignificante proporción de sangre indígena". Su explicación era que "nuestro egoísmo es tal que ni diez indios puros podían encontrar algunos gobernadores en un país de millones de indios. Muchos de los recién llegados eran sobrinos, hijos, o ahijados de los políticos".[99]

Tras este fracaso se hizo una convocatoria abierta. Los aspirantes debían ser indios varones, tener entre 14 y 18 años, de preferencia haber cursado primero y segundo grados de educación rural, ser "inteligentes, vigorosos y saludables", originarios de comarcas de densa población india, residir fuera de los centros de población, hablar "el idioma indio", y sobre todo, no estar "incorporados" a la comunidad social mexicana ni tener posibilidad de ayuda oficial o particular. Era conveniente que vinieran por lo menos dos indios de una misma región.

En algunas comunidades se resistieron a mandar a sus hijos al internado. Si bien algunos padres lo veían como una ayuda para su difícil carga económica, la mayoría desconfiaba de las intenciones de las autoridades; temían que sus hijos fueran llevados al ejército, necesitaban de su trabajo y de su ayuda; chocaba con sus costumbres separarse de ellos, o simplemente no querían que adquirieran las maneras ni el idioma de sus explotadores. Como incluso se "enlistaba" a los alumnos a la fuerza, en algunas poblaciones ocultaban a los jóvenes y no faltó quien recurriera a la vieja estrategia de disfrazarse de mujer.[100]

[98] Citado por Corona Morfín, en Fuentes, 1986, p. 112.
[99] Puig Casauranc, s. f., p. 247.
[100] AHSEP, exp. IV, 2.11, leg. 5727.2.

Aun así, durante el primer año ingresaron a la Casa cerca de doscientos alumnos entre los once y los diecinueve años de edad, representantes de 24 grupos entre los que predominaron los náhuatl (61), seguidos por tarahumaras (22), mayos (16), huastecos (13), mixtecos (11) y zapotecos (9). Los amuzgos (Guerrero) y los ópatas (Sonora) sólo enviaron uno. A pesar de los requerimientos, muchos de los alumnos eran mestizos, y 31 de ellos desconocían cualquier lengua india.

Según el mismo secretario de Educación, a su llegada los jóvenes tenían un aspecto "salvaje"; "se mostraban taciturnos, reservados, con manifiesta desconfianza y temerosos [...] no sabían desde luego, ni sentarse en una silla, ni comer con cubiertos, ni acostarse en una cama, ni conversar; en una palabra, eran ignorantes de todo".[101]

La Casa que alojaba a los estudiantes indios difícilmente podía haber dado peor imagen de la ciudad. Las calles que la rodeaban estaban llenas de inmundicias, la colonia carecía de drenaje [...] En tiempos de secas los jóvenes enfermaban de bronquitis y faringitis por las polvaredas cargadas de gérmenes.[102] Los alumnos no tenían agua ni para sus aseo personal. Según los informes del visitador los estudiantes eran "excepcionalmente ordenados, cumplidos y respetuosos"; su conducta era correcta y cumplían con responsabilidad sus tareas pero a los pocos años de vida La Casa estaba en un estado lamentable:

> La mayor parte de los muros se encuentran cuarteados: los pisos de madera de algunas dependencias, como los dormitorios, están destruidos o en mal estado, faltan cristales en las ventanas [...] todas las dependencias de la casa se encuentran desaseadas o en desorden [...] en los dormitorios la mayoría de las camas están desvencijadas [...] en el comedor faltan asientos y manteles; la mayoría de los alumnos no usan cubiertos porque no los tienen.[103]

La institución funcionaba parcialmente como internado con un régimen sumamente estricto. Las actividades se iniciaban a las cinco de la mañana y después de varias horas de educación física y labores domésticas los jóvenes abandonaban el plantel para asistir a las escuelas primarias o para tomar cursos industriales. Un buen número acudía al Centro Escolar Benito Juárez, otros a la anexa de la Normal de Maestros, algunos más al Instituto Técnico Industrial, a la escuela de maestros constructores o la Secundaria número tres. En la tarde se preparaban en talleres industriales o mecánicos

[101] *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 65.

[102] El doctor Gabriel González, visitante de La Casa, señalaba que ésta colindaba con el río Consulado que era "un verdadero excusado público" y que en tiempos de secas una cantidad de polvo cargado de innumerables gérmenes iba a dar a La Casa, y que las calles con las que colindaba eran una especie de "estercolero". Véase *El esfuerzo educativo*, t. II, pp. 205-208.

[103] *Memoria*, 1933, pp. 50-52.

para desempeñar un oficio citadino. En La Casa se impartían carpintería, conservación de frutas, alfarería, tejidos de ixtle, oficio en los que, con frecuencia, muchos de los alumnos eran expertos y superaban a sus maestros en habilidad y creatividad.

Las enseñanzas de las escuelas de la capital eran totalmente inadecuadas para ellos y la diferencia de edades, intereses y experiencias los aislaba de sus condiscípulos. Los jóvenes indios eran objeto de burla y de desprecio por su apariencia, "su ignorancia", sus costumbres y su falta de comprensión de la lengua. Los maestros se referían con frecuencia a su atraso mental y los ignoraban en el salón de clase; los promovían de un grado a otro sin comprobar sus progresos o se negaban a recibirlos en sus aulas.

A partir del segundo año los alumnos fueron sometidos a distintas pruebas físicas y mentales, a numerosos exámenes profilácticos; fueron pesados, medidos y ¡hasta se determinó su diámetro toráxico! Es difícil aceptar que se les practicaron estudios antropomórficos, similares a los que se les hace a cualquier animal para determinar la pureza de su raza. Estos estudios "demostraron" que varios de los estudiantes no eran indios y por lo tanto fueron regresados a sus lugares de origen.[104]

Los jóvenes resolvieron las mismas pruebas psicólogicas que los estudiantes de la ciudad; debían responder a preguntas con un vocabulario que jamás habían escuchado (por ejemplo, "contrabandista", "termómetro", "balaustrada"); reconocer objetos y materiales que nunca habían visto (botón de nácar, teclas de marfil), y realizar pruebas de lenguaje contra reloj con directivas en un idioma prácticamente desconocido para muchos de ellos. A pesar de sus desventajas en las pruebas de 1926, no sólo no aparecieron diferencias notables respecto a los alumnos de otras escuelas sino que incluso algunos resultaron sobresalientes.[105] Años más tarde, según los examinadores, los jóvenes mostraron "progresos notables" en su manera de expresarse y en su comprensión de la lengua nacional. Las autoridades, revelando un darwinismo social exacerbado, concluyeron que los indios

[104] El médico que realizó el estudio de los indios otomíes informó a Corona Morfín, director de La Casa del Estudiante Indígena que: "Herminio Carbajal de 15 años, procedente de Tolimán, Qro., por la coloración de su piel, implantación del cabello grueso de éste, tamaño de las pestañas, pelo del pubis, pelo de las piernas, pelos entre ceja y ceja, no corresponde a las características raciales indígenas, no parece sino a un mestizaje. Porfirio Hernández, de 16 años, también procedente de Tolimán presenta el cabello sedoso, ondulado, delgado, con implantaciones de raza blanca; la boca está finamente trazada, con labios delgados, hay algunos pelos en el coxis y en el sacro, la distancia entre el borde interno de los ojos y el ancho de los mismos son iguales, caractéres que como en el anterior no corresponden a la raza indígena". (Siguen varios ejemplos más.) AHSEP, *La Casa del Estudiante Indígena,* caja 1927, exp. 448.

[105] Entre las pruebas sobresalieron las de Binet Simon, y Alicia Descoeudres. Las pruebas y mediciones que se hicieron a los alumnos de La Casa están descritas en *El esfuerzo educativo,* t. II, pp. 65-145; *Memorias,* 1927, pp. 479-489.

tenían capacidad para ser educados y "civilizados" y que ¡sus aptitudes no dependían "ni del color de la piel ni de los demás caracteres étnicos"!

Los alumnos desertaban con frecuencia. Durante los ocho años de vida de La Casa, casi 30% de los estudiantes se dio de baja. Las autoridades explicaban que la mayoría había sido suspendida porque "la Dirección tuvo presunciones de que no regresarían a sus comunidades", pero en realidad no pudieron adaptarse a la vida "civilizada" de la ciudad, ni mucho menos al encierro y al aislamiento físico y cultural. Informes como éste eran frecuentes: "Julián Zapahua desapareció a los pocos días [...] Lloraba con frecuencia desde que llegó deseando regresar a su tierra [...] Contaba con algún dinero. Se presume que se fue a Zongolica, Veracruz, pero no se pudo dar con su paradero".[106] Muchos enfermaron de las vías respiratorias o del estómago por la comida inadecuada, otros de tristeza; varios rechazaron las normas rígidas de la institución; algunos más huyeron sin dejar rastro. Hay noticia de varios fallecimientos por enfermedad.[107]

Los que sobrevivieron "a la civilización", se incorporaron de tal manera, que una vez adquirida la misma educación que criollos y mestizos, no deseaban regresar a su medio y solicitaban la oportunidad de continuar estudiando en la capital. Las autoridades, entre consternadas y triunfantes, atribuían esta decisión a la superioridad de la vida urbana y a la gran capacidad de adaptación de los indios.[108] Se cegaban al hecho de que su resistencia a reintegrarse a sus comunidades se debía principalmente a su pérdida de identidad; habían aprendido a avergonzarse hasta de usar sus ropas indias y de su apariencia.[109] En su afán "civilizador" las autoridades habían logrado "desindianizarlos". El trato recibido de sus maestros y compañeros les había hecho creer que eran inferiores. Puig Casauranc, por su parte, se ufanaba del éxito del proyecto: los indios que habían llegado meses antes "[...] en un estado absoluto de abandono, sin aspecto de seres

[106] Nunca se encontró a este alumno. AHSEP, *La Casa del Estudiante Indígena*, caja 1927, exp. 449. Esta caja contiene varios expedientes similares. Un alumno procedente de Cócorit, Sonora, de 14 años de edad, también abandonó el plantel. Las autoridades decían "que se rumoraba que se fue con los indios tarahumaras que vinieron a la Capital a contender en los juegos olímpicos".

[107] Isidro Aldana, por ejemplo, murió víctima de una fiebre tifoidea, y un caso aún más patético fue el de Francisco Alonso, "un muchacho de buenos sentimientos y buen corazón" que fue apuñalado cerca de La Casa al salir a comprar unas medicinas, sin que se encontrara a los culpables. Jesús Pancho y Corpus Torres abandonaron la Casa y huyeron a Chihuahua, pero no se pudo dar con su paradero. Véase AHSEP, *La Casa del Estudiante Indígena*, caja 1927, exps. 448, 451, 452, 473.

[108] A su manera de ver, era lógico que "quienquiera que hubiera aprendido a ser un buen ebanista, mecánico, tornero, perforador de pozos petroleros, electricista o chofer, forzosamente tendría que negarse a regresar a sus montañas". *Memoria*, 1932, p. 41.

[109] En una encuesta que se realizó a los estudiantes se les pidió su opinión sobre si el overol era más higiénico y más útil que el vestido que usaban. Varios respondieron que el overol era mejor por que daba aspecto de gente decente o de razón a quien lo llevaba. *Memoria*, 1932, p. 59.

civilizados, no se podían distinguir por su aspecto inteligente, de niños escandinavos. Ya tenían en su cara y en su cuerpo la vivacidad, la atención, el interés de cualquier niño europeo".[110]

No todos fueron errores. La Casa era un crisol de etnias, semejante a una torre de Babel en la que se hablaba amuzgo, cajuar, chontal, huasteco, huichol, mexicano, mayo, maya, mazahua, mixteco, otomí, pápao, popoloca, quiché, cachiquel, tzoque, tarahumara, tlapaneco, purépecha, yaqui y zapoteco.[111] Aunque la mayoría de los alumnos era bilingüe, evitaban comunicarse en español. Acertadamente se alentó a los estudiantes a expresarse en su lengua materna fuera de las aulas, a formar clubes de idiomas y a enseñar por medio del español el idioma de su etnia, a aquellos que no lo hablaban. Las autoridades consideraban que el idioma materno era indispensable para trabajar con sus comunidades. Este método, diferente al de enseñanza directa del español, que preconizaba la política de incorporación y que se empleaba en las escuelas rurales, demostró las ventajas del bilingüismo y abrió camino a la enseñanza bilingüe y bicultural.[112]

A partir de 1928 el plantel se convirtió en una escuela normal rural y funcionó como internado de indígenas, con la esperanza de que los jóvenes se reintegrarían a sus comunidades convertidos en maestros. No es necesario abundar en lo absurdo que resultaba formar maestros rurales en una institución enclavada en una populosa colonia metropolitana. La enseñanza de las industrias, por ejemplo, carecía de sentido. ¿Cómo impartir técnicas de agronomía, composición de terrenos, sistemas de irrigación, cultivo alterno y rotaciones, cuando La Casa sólo contaba con pequeños jardines o patios donde apenas cabía una hortaliza? Tanto el director de La Casa, Enrique Corona Morfín, como los maestros, exigían un local que contara "por lo menos con campos de cultivo".

El maestro Manuel Meza Andraca, quien en 1931 hizo para la SEP una evaluación de la labor de La Casa, señalaba lo disparatado del nuevo curso. Las enseñanzas estaban mal orientadas y eran insuficientes e inapropiadas para abordar los problemas que enfrentarían los maestros rurales. Por ejemplo, en el programa se pasaba por alto todo lo relacionado con la reproducción. Denunció también la falta de materias primas para los talleres y el mal funcionamiento de la cooperativa que exigía cuotas obligatorias a los "cooperadores". Si bien celebraba las actividades sociales, culturales y deportivas dentro de La Casa, lamentaba que, con frecuencia, éstas poco tenían que ver con la vida rural.

[110] Puig Casauranc, s. f., p. 247.
[111] *Memoria*, 1926, p. 225.
[112] Véase Heath, 1986, pp. 145-147.

Quienes impartían los cursos en la normal continuaron minando la autoestima de sus alumnos. Los calificaban de "tardos para pensar" porque no sabían lo que era un quebrado o porque no podían razonar sobre los asuntos planteados en el cuestionario. Consideraban como una lamentable falta de preparación y de criterio y prueba de su atraso mental el que ignoraran, por ejemplo, que el primero de mayo se celebraba el día del trabajo, la diferencia que existía entre senadores y diputados o lo que era un monopolio. Los mentores concluían que sus alumnos no tenían la más remota idea de lo que se entendía por civilización y que sólo serían en sus pueblos, "tuertos en un país de ciegos".[113]

Paradójicamente, estos mismos maestros contribuyeron positivamente a cambiar la imagen de los indios. Alababan su cortesía, trato afable y respetuoso, caballerosidad, lenguaje "decente", generosidad, sentido de justicia, laboriosidad, alegría, sinceridad y afán por trabajar cada vez mejor. Les llamaba la atención "su gran deseo de adquirir más para tener más que dar a sus coterráneos", y su espíritu de servicio y de amor por su raza y su terruño. Su gran dignidad los impresionaba notablemente. Se señalaba que "no se ha presentado el caso de tener que reprender a un alumno por inmoral o falto de respeto".[114] Las autoridades incluso reconocían la superioridad de la educación recibida en su comunidades y observaban que habían crecido "en el cumplimiento del deber como parte necesaria para poseer una vida ejemplar". Pero no omitían señalar los defectos de los alumnos: una extrema seguridad que los hacía caer en una "terquedad irrazonada" y una "caballerosidad tan grande que puede fácilmente convertirlos en servidores cuando se les trata por la buena o cuando menos con palabras halagadoras".[115] No es de extrañar que con esas cualidades y "defectos" se les dificultara adaptarse a una sociedad capitalista donde prevalecían valores como el individualismo y la competividad.

La labor revisionista del maestro Meza Andraca hizo ver que a pesar de los reglamentos, la mayoría de los alumnos que ingresaron a La Casa entre 1926 y 1930 habían sido seleccionados por los directores de educación federal en los estados, o por autoridades locales, y sólo algunos recomendados por sus propios compañeros o ex alumnos. Tampoco se había respetado la política de recibir "indios puros": casi todos los alumnos eran bilingües y muchos hablaban solamente español. En cinco años sólo hubo 17 alumnos que desconocían "el idioma nacional" y que nunca habían asistido a la escuela, lo que hizo a las autoridades modificar sus criterios y redefinir a los indios de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas. Según los informes

113 *Memoria*, 1932, pp. 38-39.
114 *Boletín de la Secretaría*, t. VII, núm. 7, julio de 1928, pp. 119-123.
115 *Idem.*

de Meza Andraca durante estos años 524 alumnos habían permanecido en la institución mientras que 314 se habían dado de baja.[116]

La normal dentro de La Casa del Estudiante Indígena tampoco dio los frutos esperados. La mayoría de los que ingresaban aspiraba a realizar actividades relacionadas con la industria, y sólo una minoría (4.5%) deseaba o esperaba ser maestro rural. De alguna manera también las autoridades habían convencido a los estudiantes de la inferioridad de esa profesión. Meza Andraca comentaba: "No puede condenarse a la Escuela porque los estudiantes pretenden estudiar y hacer una profesión mejor". Su actitud era, a su manera de ver, el resultado de:

> [...] un proceso natural de selección y cualquiera que sea la obligación que se pretende imponer a los alumnos o los medios que se busquen para hacerla cumplir serán ineficaces para evitar que los que hayan adquirido un verdadero y real mejoramiento de sus aptitudes no regresen a los lugares de donde proceden para redimir a los de su raza.[117]

El estudio de Meza Andraca probaba la insignificante influencia de La Casa en el medio rural. Si bien varios egresados del curso para maestros se reintegraron a sus comunidades, en algunos estados de densa población sólo había uno formado en La Casa. Oaxaca y Guerrero, por el contrario, tuvieron diez y once de ellos respectivamente. En 1930 el total de los maestros en servicio, ex alumnos de La Casa era de 79, repartidos en 19 entidades federativas, lo que daba un promedio de cuatro por estado[118] pero en la mayoría apenas había un representante. En Aguascalientes, Coahuila, Nuevo León, Querétaro y el territorio de Baja California no había maestros indígenas.

La experiencia de La Casa mostró a las autoridades que las condiciones económicas de los indios eran determinantes en muchos de sus patrones de conducta. Los alumnos que ingresaban a La Casa con estudios de primaria generalmente venían de comunidades mestizas; los indios casi nunca mandaban a sus hijos a la escuela, no porque fueran refractarios a la civilización, "como cree el vulgo", sino porque su precaria situación exigía del trabajo del niño desde muy pequeño. Por otro lado, la Casa había demostrado que la influencia que los pocos egresados podían ejercer en la República era nula si no se modificaba la injusta estructura del campo. Para 1932, año en

[116] El informe de Meza Andraca está reproducido en la *Memoria* de 1933, pp. 62-65.

[117] *Idem.*

[118] Los 79 maestros egresados de la Casa estaban distribuidos de la siguiente manera: Campeche, 2; Chiapas, 5; Chihuahua, 1; Colima, 3; Durango, 2; Guerrero, 11; Hidalgo, 3; Jalisco, 3; México, 6; Morelos, 8; Michoacán, 1; Oaxaca, 10; Puebla, 4; Quintana Roo, 1; San Luis Potosí, 1; Sinaloa, 2; Sonora, 1; Tabasco, 1; Tlaxcala, 1; Veracruz, 9; Yucatán, 2, y Estados Unidos(!), 1. *Memoria*, 1933, p. 135.

que se hizo la evaluación, 126 alumnos o sea 23.5% del total de los egresados, ejercían el magisterio rural. Según las autoridades, "carecían de ideas claras, y criterio económico, les faltaba cultura, eficiencia personal", lo que los convenció de que para lograr la incorporación del indio y su participación en la vida económica era necesario ejercer una labor de conjunto y planear un trabajo "continuo y enérgico con propósitos definidos y concretos".

La evaluación hecha por Meza Andraca parece no haber sido muy objetiva. Los escasos documentos accesibles revelan los numerosos conflictos internos de La Casa. El inspector tomó partido por un grupo de estudiantes contra el director Corona Morfín. Este último y un nutrido número de alumnos, se quejaban de un grupo de "mestizos" que trataban de distinguirse de sus compañeros, vistiendo "elegantemente", oponiéndose en esta forma al propósito de La Casa de formar hombres "sencillos y modestos". Según el director, pretendían seguir carreras que les permitirían permanecer por muchos años sostenidos por el gobierno dentro del establecimiento, y que a su manera de ver:

> [...] seguramente los desvincularían por completo del conglomerado campesino y que si bien los beneficiarían desde el punto de vista individual, en cambio constituyen una contraposición a uno de nuestros fines principales, consistente en la preparación de los internos para servir adecuadamente en el futuro como agentes modificadores del medio social que ofrecen las comunidades rurales, especialmente las indígenas, y nuestro propósito no es el bien individual sino el bien colectivo.[119]

Corona aseguraba que sus condiscípulos se quejaban de las continuas impertinencias de estos presuntuosos, de "choteos e injurias exageradamente groseras", que exigían libertad absoluta y se rehusaban a estar sujetos a reglas o a cualquier autoridad. Todos pedían la expulsión de estos internos y defendían la existencia de la Casa del Estudiante Indígena que comenzaba a verse amenazada por los informes de Meza.[120] Los alumnos rebeldes, por su parte, se quejaban del director y de sus medidas dictatoriales y éste a su vez, acusaba al ingeniero Meza de fomentar discordias.

El resultado fue un dictamen muy desfavorable sobre La Casa. Mesa Andraca recomendó al secretario de Educación en turno, Narciso Bassols,

[119] AHSEP, *La Casa del Estudiante Indígena*, caja 1927, exp. 306, p. 2.

[120] Por su parte, los alumnos rebeldes calificaban al director de irascible; lo tachaban de "déspota de la época porfiriana" y lo acusaban de suspender arbitrariamente al profesorado que pertencía a la Alianza de Comunidades Agrarias, "agrupación a la que este señor tiene un encono digno de mejor causa". El inspector se quejaba de que entorpecía la investigación. Corona, a su vez, lo acusaba de fomentar discordias y suplicaba la intervención del jefe del Departamento de Escuelas Rurales para que el ingeniero Mesa diese fin a "sus censurables actividades". AHSEP, *La Casa del Estudiante Indígena*, caja 1927, exp. 306, 307, y 323.

su clausura. Proponía como alternativa establecer en el centro mismo de las comunidades escuelas normales que prepararan a los maestros y desarrollaran una labor educativa integral y una acción constante de mejoramiento económico y social de la región y de la población. Sugería ir hacia el indio y atacar sus problemas en el lugar mismo donde se presentaran y no "traerlo a la metrópoli para incorporarlo a una civilización, pues sólo se consigue con eso, habituarlo a la vida metropolitana que incapacita a la mayoría de lo que esto consigue a entender, sentir y resolver los problemas del indio mexicano".[121]

El informe sacudió a las autoridades de la SEP. Como respuesta se clausuró la Casa del Estudiante Indígena y en su lugar se crearon once internados para indígenas que complementaron la labor de las escuelas rurales. En ellos se implantó una política diferente. Lejos de "incorporar" ciegamente a las etnias a un modo de vida occidental, se pretendía "integrarlas" con sus valores y costumbres. Se hacía hincapié en que los estudiantes conocieran y conservaran la lengua materna. Según señala Heath, "estos centros eran un paso adelante porque revelaban de parte de los dirigentes, el reconocimiento de que educar a la población rural no era sinónimo de incorporar al indio".[122]

La Casa del Estudiante Indígena ejemplificó mejor que ninguna otra institución las ambivalencias y contradicciones de la corriente incorporativa. Este experimento fue un parteaguas que hizo reflexionar no sólo sobre el problema del indígena y sobre los métodos empleados para su "incorporación" sino sobre el concepto mismo. Permitió profundizar en el conocimiento de los indios, sus valores, y sus culturas, e influyó en el cambio de actitud de las autoridades. De ahí en adelante, intentaron una nueva política educativa e iniciaron una búsqueda para "integrar" al indígena, que dura hasta nuestros días.

[121] *Memoria*, 1932, p. 73.
[122] Heath, 1972, p. 149.

LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN RURAL

La escuela rural se apoyó fundamentalmente en tres instituciones. Las misiones, que habían comenzado a actuar de manera casi experimental durante el régimen anterior, despegaron y florecieron durante el callismo hasta convertirse en los puntales de la educación rural. Las normales rurales, a pesar de su importancia, crecieron en la pobreza y el olvido. No obstante, durante estos años se convirtieron en el núcleo de las regiones donde estaban instaladas, fueron semillero de maestros rurales y contribuyeron a la obra civilizadora de la escuela. La tercera institución vio la luz durante estos años y fue hija consentida del régimen: la Central Agrícola, avocada a la formación de los hijos de los campesinos poseedores de tierras para lograr la anhelada modernización del campo.

EL AUGE DE LAS MISIONES

Las Misiones Culturales fueron heredadas con beneplácito por Casauranc, que veía en ellas una ayuda para formar los maestros que requería el acelerado aumento de escuelas rurales. El secretario elogió sus "brillantes resultados" y aumentó sus atribuciones y su número. En 1925 las misiones visitaron diez estados con la consigna adicional de centrarse en la solución de los problemas de la comunidad, en particular los de orden sanitario. En 1926 se creó la Dirección de Misiones Culturales a la que se le confiaron también las escuelas normales regionales. La maestra Elena Torres, al frente de ella, tuvo a su cargo los cursos para la capacitación de misioneros y la elaboración de los programas de las misiones.[1] El mismo año se establecieron los Centros de Capacitación Pedagógica.

La Dirección de Misiones formó seis grupos que deberían trabajar permanentemente en todo el país y no sólo durante las vacaciones, como lo habían venido haciendo, con un programa definido de antemano. Cada una de estas seis misiones tuvo a su cargo dos estados, Nuevo León y Coahuila,

[1] Para justificar el establecimiento de dicha Dirección las autoridades argumentaron que una nación democrática requería la integración de los elementos "desintegrados" de campesinos e indígenas, que a su manera de ver, llevaban una vida inferior desde el punto de vista económico, cultural y social. El gobierno federal tenía la responsabilidad de capacitar al personal de sus escuelas, hasta entonces improvisado, para realizar una acción social trascendente dentro de la comunidad.

Guanajuato y Querétaro, Michoacán y Colima, Puebla y Guerrero, Tlaxcala y Morelos, y la última, que debió abarcar Oaxaca y Chiapas se limitó al primer estado debido a sus carencias y extremas necesidades. En Oaxaca se pusieron en marcha siete "institutos", nombre que se daba a los cursos, mientras que en otras entidades, menos necesitadas de ayuda, como Colima, sólo se realizaron dos. De acuerdo con las mismas fuentes, en 1926 se efectuaron en el país 42 "institutos", que beneficiaron a 2 327 maestros.[2]

Las misiones continuaron integradas por un maestro de organización escolar y técnicas de enseñanza, profesores de agricultura y educación física y un nuevo elemento, una trabajadora social que hacía las veces de enfermera e impartía rudimentos de puericultura y economía doméstica. Contaban además con un número variable de profesores de pequeñas industrias de tipo rural.

Aunque las misiones estaban destinadas a actuar preferentemente en poblados pequeños, un buen número de ellas se estableció en ciudades de importancia.[3] Y si bien debían operar en regiones donde los maestros estuvieran más necesitados, de acuerdo con varios testimonios, la comunidad en la que se establecía la misión, con frecuencia se escogía por concurso. Según relata la maestra Ruiz Castillo, para ganar había que presentar los mejores trabajos y tener buenos resultados en todas las actividades del programa escolar de la SEP, y la escuela tendría que destacar por su labor en favor de la comunidad. Se tomaba en cuenta, sobre todo, su entusiasmo y disposición para cumplir con los ideales, así como las obras materiales y sociales que deseara promover la misión. La maestra pidió a los vecinos:

> [...] que con materiales de la región construyeran un jacalito junto a sus casas y que para mayor comodidad usaran adobe y techos de *sitol* para tener una presentación original y cómoda, se acordó surtir la cooperativa de consumo; les propuse que hablaramos con el presidente municipal; y solicitaramos su apoyo para arreglar el camino que comunicaba el ejido con el camino real, ya que el presidente municipal era ejidatario del lugar.[4]

Llevar la misión a una pequeña comunidad era una verdadera hazaña. Los misioneros, cargados de sus efectos personales, petate, cobijas, cubiertos y platos, se transportaban por caminos sólo transitables en carreta de bueyes,

[2] *Las misiones culturales*, 1928, p. 29.

[3] Por ejemplo, en 1927, cuatro de los 45 institutos, se efectuaron en capitales de estados: En Ciudad Victoria, Tamaulipas; La Paz, Baja California; Aguascalientes y Tuxtla Gutiérrez en Chiapas. Varios más se realizaron en cabeceras municipales, como ciudad Guzmán en Jalisco, o en grandes poblaciones como Texcoco, San Cristóbal de Las Casas, Payo Obispo en Quintana Roo, y Parral, en Chihuahua, por citar sólo algunas.

[4] Ruiz Castillo, 1987, pp. 132-133.

equipo de cocina, provisiones, ropa de cama, instrumentos de carpintería y labranza, materiales didácticos, una pequeña biblioteca, un botiquín; equipo para deporte, instrumentos musicales, un fonógrafo o un aparato de cine, etc. Misioneros y maestros se alojaban en las escuelas o en casas de las autoridades o de los vecinos más prominentes, que se sentían honrados con tal distinción.

Los misioneros iniciaban un "instituto" de perfeccionamiento y de acción social que duraba 21 días; después pasaban a otra región a empezar de nuevo. En este breve periodo los "institutos" preparaban a los maestros para trabajar por el mejoramiento de la comunidad. Por lo general, los vecinos no tenían mucho que aprender pues con frecuencia sabían más que "el experto agrícola". Su intuición y experiencia los guiaba para conocer los terrenos, seleccionar abonos, semillas; aprovechar y conservar los productos de la región, fabricar muebles rústicos, hacer corrales para los animales. Eran habilidades y saberes que habían aprendido de sus padres. Sin embargo, las misiones aportaban algunos nuevos conocimientos y lo que era más importante, algunas veces organizaban a los campesinos para formar cooperativas agrícolas y defenderse de los intermediarios. La maestra de economía doméstica pretendía enseñar a las mujeres hasta ¡cómo atender un parto! Orientaba a las amas de casa sobre cómo hacer más sana la vida hogareña, inculcaba algunos hábitos de higiene, establecía una cooperativa de alimentos. El maestro de música organizaba pequeños coros o bandas; el de deportes, un equipo de juego; el maestro de primaria introducía nuevas técnicas de aprendizaje.

Los misioneros dedicaban algunos días a conocer y familiarizarse con la comunidad y a ganarse la buena voluntad de las autoridades locales, uno de los elementos fundamentales para su éxito. Despertaban tanta admiración, que niños y adultos se disputaban su compañía.

La llegada de las misiones era todo un acontecimiento que rompía la rutina de la vida apacible de los pueblos:

> Juan Panadero, pregonero popular de los actos cívicos y sociales así como de las tragedias sucedidas en el pueblo, avisaba el próximo estreno de las películas, sólo que en una ocasión, a su cotidiano gritar de pan... cuernos... agregó: llegan a Gral. Cepeda unos misioneros que vienen a enseñar muchas cosas buenas... La brigada cultural llegó acompañada por el ciudadano Presidente Municipal. La presencia de la Misión despertó un interés singular en todos nosotros, y la reacción del resto de los habitantes fue muy favorable. Todos participamos al lado de los bondadosos maestros enviados por la SEP.[5]

[5] AHSEP, 12-6-2-37. Esta Misión de General Cepeda, Cohauila, se llevó a cabo en 1926.

Aunque también hay quien recuerda que "El anuncio de las misiones culturales atemorizaba. Todo lo que suena a programa oficial causa cierta desconfianza entre nuestro pueblo". Un maestro asegura que las comunidades "[...] temían a las Misiones como al progreso; pensaban que con la luz eléctrica se les iban a quemar los techos de palma de sus casas".[6]

Durante la visita de la misión, según relatos oficiales, la comunidad se transformaba en aula: las casas principales abrían sus puertas y las oficinas de gobierno, el palacio municipal y hasta la iglesia se convertían en talleres y en centros artesanales. La plaza o zócalo hacía las veces de auditorio y teatro al aire libre; maestros y alumnos invadían campos de cultivo, huertos y hortalizas. Cualquier espacio abierto se aprovechaba como centro de recreo o campo deportivo. El festival de clausura, despedida de los misioneros, era la culminación de los institutos y un día memorable para la comunidad. El pueblo se vestía de gala, se adornaban las calles, las amas de casa organizaban banquetes; no faltaban los bailes regionales, las representaciones teatrales, los coros, los eventos deportivos y la exposición de los productos de las clases de pequeñas industrias: jabones, cremas, perfumes, ceras para el calzado, útiles escolares, pieles curtidas, objetos de cerámica y barro, muebles rústicos, cestería, tapicería, etcétera.

La mayoría de las veces quedaba alguna obra material como legado: un centro cultural, un pequeño jardín, una hortaliza, un campo deportivo, un parque infantil. Las escuelas se beneficiaban también con equipo de cocina, con una biblioteca o por lo menos con un botiquín o un cajón de abejas.

Conforme creció la importancia de las misiones aumentó también la necesidad de capacitar a los misioneros. En ciclos de estudio se les impartían organización y administración escolar, psicología educativa, técnicas de enseñanza, higiene y salubridad; economía rural, literatura infantil. Entre los maestros se encontraban el rector de la Universidad Nacional, Alfonso Pruneda, Moisés Sáenz, y algunos doctores de la Universidad de Columbia.

Las misiones estaban sometidas a una constante evaluación y los misioneros recibían continuamente nuevas directivas. En 1927 se les recomendó difundir la política educativa de la SEP, establecer en las bibliotecas de las misiones una hora de lectura dedicada exclusivamente a los maestros y dar pláticas sobre temas culturales que "inspiraran idealismo por la profesión".

En 1927 el radio de acción de las misiones se amplió y los 45 "institutos" realizados en 20 estados beneficiaron a 3 249 maestros. En los informes de la SEP lo primero que resalta es su diversidad. Los testimonios de los misioneros lo confirman: "cada instituto resulta distinto: de 14 misiones que he servido no han resultado dos iguales".[7]

[6] AHSEP, 12-6-2-49.
[7] *Las misiones culturales*, 1928, p. 128.

Las necesidades de las comunidades variaban completamente de una localidad a otra, aun dentro de un mismo estado. Según la SEP, las enseñanzas de las misiones siempre se adecuaron a las circunstancias. En Escuinapa, Sonora, se puso en marcha una tenaz campaña contra la prostitución y las enfermedades venéreas, "la principal lacra del pueblo", recurriendo a pláticas, reuniones sociales, conferencias, propaganda impresa y carteles enviados por el Departamento de Salubridad. Como era una aldea de pescadores, se organizó también una cooperativa para la explotación de la morera y el camarón. En el mismo estado, en Magdalena, por su cercanía con Estados Unidos, las autoridades consideraron que "la necesidad más apremiante" era "mexicanizar" a la población, por lo que se emprendió una campaña Pro México. Se aprovechó todo tipo de conferencias, festivales y exhibiciones para dar a conocer el folclor, las costumbres, el arte, las industrias y las necesidades de otras regiones, y "evitar hasta donde fuera posible el extranjerismo que se nota en los habitantes de la región".[8]

En la minuciosa reseña que la Secretaría de Educación hizo de las misiones, todo parece haber sido un éxito. No hay indicios de fracasos o dificultades. Pero los informes de los inspectores y jefes de misión y las memorias de los propios alumnos dejan ver la otra cara de la moneda. El jefe del Departamento Escolar de la Secretaría de Educación recibía un aluvión de quejas sobre lo inadecuadas e inútiles de algunas de las enseñanzas, en relación con las necesidades apremiantes de las comunidades. Era un verdadero contrasentido, por ejemplo, fabricar objetos de tocador y limpieza como cremas, dentífricos y perfumes en poblados donde no había agua, o grasa de calzado para campesinos descalzos y que no conocían los zapatos. Los propios misioneros hacían ver a la SEP que muchas comunidades eran analfabetas y los maestros apenas sabían leer y escribir. Como ejemplo basta citar el informe del jefe de la misión que se llevó a cabo en los últimos meses de 1925 en Tepehuanes, Durango: "[...]el éxito de las clases

[8] Como medidas de protección a la industria nacional se propusieron: el uso del sistema métrico decimal en las transacciones comerciales, la difusión de propaganda que diera a conocer los productos y manufacturas del país, la formación de cooperativas familiares para comprar artículos en el centro de la República, el envío anual de misiones y el estímulo a maestros de la localidad para que visitaran anualmente la capital. En Nayarit, una de las actividades predominantes era la exportación, a precios irrisorios, de pieles de venado sin curtir. Las misiones se ufanaban de haber introducido la curtiduría moderna, abriendo así la puerta a una nueva industria. En Acaponeta se estudió el cultivo del jitomate rojo, mientras que en Ixtlán se dio más importancia al cuidado de los árboles frutales. En el Estado de México se llevaron a cabo cinco "institutos" entre junio y diciembre de 1927. Ahí se promovió la tapicería y se modificó el sistema de sarapería de Valle de Bravo, mientras que en Atlacomulco y en Ixtlahuaca se propagó la curtiduría de pieles de ardilla. No faltaron, sin embargo, las críticas a la labor de las misiones. Los vecinos del lugar consideraron que en Tlacotepec debían haber buscado la manera de industrializar los magueyes, fomentado cooperativas y recomendado el cultivo de frutales. *Las misiones culturales*, 1927, pp. 75-76; AHSEP, caja 1 006, 12-6-2-42.

de higiene y psicotécnica del Dr. Ferrer no fue lisonjero, no porque no poseyera la materia sino porque el elemento alumno carecía de la preparación científica necesaria".[9] Consideraba que si bien fue un acierto escoger la curtiduría como industria "por la abundancia de materia prima en la región, no lo fue en relación con el personal pues abundaban las mujeres y a las alumnas no les gustaba la curtiduría".[10] La misión resultaba con frecuencia onerosa para la comunidad, que se lamentaba de la poca sensibilidad de sus integrantes :

> Se quejan los vecinos de Nuevo León de que de 50 misioneros, por lo menos 20 necesitan que se les faciliten fondos para sus gastos personales. Me parece que nuestros misioneros tienen muy metida en la cabeza la idea de que para que un instituto se distinga ha de realizar forzosamente grandes obras materiales. Yo he visto a maestros de pequeñas industrias cruzarse de brazos a pesar de que tienen frente a sus ojos barro de primera calidad, frutas, fibras [...] Sólo que la SEP no les ha enviado el aceite de coco, las lejías, los termómetros, y esperan desinfectantes y aparatos científicos cuando tienen problemas que afectan la vida de la comunidad.[11]

Casi siempre los maestros regresaban a sus comunidades satisfechos de lo que habían aprendido y con un bagaje de nuevas ideas.

Con frecuencia las misiones gestionaban un beneficio material para la comunidad. Por ejemplo en Hidalgo, donde la sequía era uno de los principales problemas, el jefe de la misión y un ingeniero de la Comision Nacional de Irrigación lograron la creación de una presa.

En Veracruz, los misioneros tuvieron experiencias muy gratificantes. En Santa Rosa, centro de una región textil de importancia, la misión impartió conferencias a los trabajadores, y colaboró en la solución de algunos de sus problemas. La respuesta y el interés de los obreros fueron notables. Las cosas que necesitaban los misioneros, según uno de ellos, brotaban como por

[9] Añadía que también al profesor de gimnasia "le costó mucho triunfar en vista de que sus alumnos no tenían noción alguna de movimientos gimnásticos [...] no pudo ni con su ejemplo hacer que los maestros se bañaran después de los ejercicios pues no había baño, había que hacerlo en el río y como el mayor número de alumnos pertenecía al sexo femenino carecían de indumentaria adecuada y no tenían la costumbre de hacerlo". Informe del jefe de misión, AHSEP, ref. 1925-1926, exp. 15, Misión Cultural Tepehuanes, Durango.

[10] Informe del jefe de misión, AHSEP, ref. 1925-1926, exp. 15, Misión Cultural Tepehuanes, Durango.

[11] AHSEP, 12-6-3-54. Otro maestro comentaba que "en varias ocasiones, los misioneros fallaban porque todo se iba en comelitones, funciones de guiñol, y mucho superficial [sic] que en nada beneficiaba a los habitantes". Las críticas a menudo provenían de los mismos misioneros. Una trabajadora social, por citar un ejemplo, se quejó de que el doctor adscrito a la misión "[...] no hacía más que especular con la comunidad dando sólo dos horas de consulta gratis y pasado ese tiempo las consultas son pagadas y las medicinas vendidas". (Trabajadora que servía en la misión adscrita a la 3ª zona escolar del estado de Nayarit. No proporciona nombre.) AHSEP, 12-6-3-58.

encanto: madera, cal, yeso. A diferencia de otros institutos como los de Sonora y Sinaloa, donde la mayoría de los asistentes eran mujeres y niños, en Santa Rosa participaron 220 obreros que se levantaban a las 4:30 para asistir a las sesiones de cultura física, y después al instituto. En este mismo estado los obreros de la Cervecería Moctezuma pidieron a la misión que ayudara a solucionar un serio conflicto interno que "amenazaba la buena armonía de la institución".[12] Se perfilaba un nuevo papel que las misiones desempeñarían de ahí en adelante, cada vez con mayor frecuencia: ser aliadas de los trabajadores en su lucha por mejores condiciones de vida.

Según informes oficiales, las misiones eran bien recibidas en todas partes. Entre 1926 y 1927 trabajaron en Guanajuato, Michoacán y Jalisco, territorio de la guerra cristera. Las autoridades sólo reconocieron un fracaso, en Ocotlán, Jalisco, debido, según su parecer, a que corrió la voz de que las misiones estaban integradas por masones, herejes y sismáticos. Además del fanatismo que prevalecía en la región, la intranquilidad por la frecuente aparición de gavillas en toda la comarca, la falta de cooperación "moral" de la Dirección de Educación Federal en el estado y la desorganización en que se encontraban las escuelas, contribuyeron al poco éxito de la misión.[13]

Sin embargo, los maestros locales tenían su propia versión de los hechos:

> La heterogeneidad del grupo de maestros que en su mayor parte no sólo ignoraban los conocimientos correspondientes a la labor que se les asignó, sino que se dedicaban a realizar una labor demagógica entre los alumnos con fines de agitación, motivó que el grupo magisterial de la sociedad tlaquepaquense y la prensa emprendieran una campaña enérgica en contra de dicha misión que fue retirada de este estado por órdenes de la Secretaría.[14]

Uno de los problemas que enfrentaban las misiones era la división dentro de las comunidades, originada por diferencias territoriales, políticas o religiosas según lo revelan testimonios que se repiten una y otra vez. Un misionero de Oaxaca aseguraba que en Yatzachi el Alto y el Bajo y en Zaachila, el principal objetivo de la misión era crear lazos amistosos para que desaparecieran los antagonismos.[15] Los misioneros de Aguascalientes informaban en 1927 que:

[12] En el mismo estado, en Tantoyucan, los jefes y oficiales de la guarnición de la plaza pidieron asistir a los cursos y según los misioneros "tomaron hasta los de pedagogía, no obstante que esta materia no tenía ningún interés para ellos", y sólo dejaron de lado los de economía doméstica. Los misioneros consideraban un triunfo el que "las damas de sociedad celebraron de ahí en adelante la hora social que borraba diferencias entre las distintas capas". *Las misiones culturales*, 1928, pp. 127-130.

[13] *Las misiones culturales*, 1928, p. 40.

[14] Michel Pimienta, 1960.

[15] AHSEP, caja 1 006, 12-6-22.

> [...] la satisfacción más grande de la que estamos orgullosos [*sic*] es haber logrado vencer los prejuicios de los habitantes de esta capital, obtener su confianza y aprobación plena habiendo logrado unir al profesorado sin distinción de credos religiosos y hacerles entender el ideal de la Secretaria al organizar las Misiones.[16]

Las misiones contribuyeron a comunicar a los pueblos, a instalar líneas teléfonicas, abrir brechas, caminos vecinales, o hasta una carretera; establecer contacto entre poblados desprovistos de vías de comunicación, sin médicos, ni correo. Pero quizás su labor más importante fue crear vínculos de fraternidad entre comunidades y entre niños de diferentes localidades o escuelas. Propagaron las manifestaciones artísticas de las comunidades llevándolas de una región a otra, preservando y difundiendo el folclor. A ellas se debe, por ejemplo, la creación del Archivo General del Folklore Musical. Incluso se hizo un "itinerario" para que los misioneros recogieran danzas, canciones y leyendas y escribieran obras de teatro. El misionero Francisco Domínguez, por citar un ejemplo, informaba a la misión de Chachoapan, Oaxaca, que sólo se había hecho la recopilación de cuatro canciones de cuna con letra mixteca, una canción regional y un corrido, pues esa región era pobre en canciones, sones y danzas, "habiendo sido ya recogidos los pocos que existen por los maestros misioneros". El maestro se lamentaba de que "la mala música ha invadido esa región oyéndose cantar en todas partes a los indios *Cabellera Rubia*, de Lara, y composiciones de otros autores de mal gusto".[17]

No era raro que el misionero se transformara en discípulo y fuera él quien recibiera lecciones de algún miembro de la comunidad: "Doña Carmelita, la enfermera de la misión cultural, supo aprovechar los conocimientos de los curanderos y ella misma aprendió a curar con hierbas, y cuando no podía con alguna enfermedad o curación, recurría a los curanderos por lo que no hubo choque. Nunca rechazó a curanderos y parteros".[18]

[16] AHSEP, caja 1 006, 12-8-13.

[17] AHSEP, caja 1 006, 12-6-2-25. En el mismo estado, otro misionero remitió a la SEP un álbum que contenía música recopilada en la región de la sierra de Oaxaca: 28 sones, jarabes regionales, tres fandangos, una canción solagueña, una diana regional. AHSEP, caja 1 006, 12-6-2-2. Otro caso digno de mención fue el de la Misión Cultural que trabajó en Tzintzuntzan, Michoacán, a finales de la década y que organizó un concurso para recopilar bailes como *Los sembradores*, *Los viejitos*, *Los Negritos*, *Los Apaches*, *Los Moros*. A éste le siguió el concurso de cancioneros y canciones en tarasco y más tarde el de cuentos y leyendas. Los misioneros consideraban que de esta forma "se impulsaba el sentimiento y el amor y raigambre a las tradiciones mexicanas". AHSEP, caja 1 012, 12-6-2-51. Simultáneamente, en otra región del país, en Saltillo, Coahuila, la misión organizó una noche mexicana con cantos y bailables de Oaxaca, como *El Cántaro de Coyotepec*, *El pregón de las flores*, *La Sandunga* y un cuadro típico de Xochimilco. AHSEP, caja 1 012, 12-6-2-82.

[18] AHSEP, caja 1 012, 12-6-2-92.

Para cumplir con el obsesivo afán de algunas autoridades de hacer más atractiva para la juventud la vida de los pueblos, las misiones formaban clubes de jóvenes imitando modelos de Estados Unidos, y con ayuda de la organización protestante YMCA,(Young Men's Christian Association) introducían todo tipo de deportes en boga en aquel país, tales como basquetbol, beisbol, tenis, que sustituían algunas diversiones "bárbaras" como las corridas de toros y las peleas de gallos. Las comunidades no siempre aceptaban de buen grado que se les privara de sus diversiones favoritas y en cuanto la misión volvía la cara regresaban a sus viejas costumbres. Mejor suerte corrían los equipos deportivos, grupos corales, conjuntos musicales, o pequeños orfeones, que sobrevivían por algún tiempo.

Las misiones se esforzaron en acercar a maestros federales y maestros estatales. La convivencia y el intercambio de experiencias en los institutos contribuyó a limar asperezas y a crear vínculos de amistad entre unos y otros.

El apoyo de las autoridades locales era determinante para el éxito de la misión. Por ejemplo, en Ciudad Victoria, gracias en parte a la colaboración de aquéllas, los institutos fueron tan concurridos "que fue difícil contener en el patio de la escuela a la cantidad de gente". Otro ejemplo fue Zacualtipán, Hidalgo, donde se estableció una cooperativa de calzado.

Sorprendentemente, a los cursos asistían más niños que maestros y adultos, seguramente llevados por sus mentores. Aunque no estaban dirigidos a ellos, aprovechaban las lecciones y muchos se convertían en expertos curtidores y hábiles fabricantes de útiles escolares. Los adultos, por el contrario, oponían cierta resistencia, sobre todo en regiones de densa población indígena. Los institutos donde había "hora social" atraían a un mayor número. También tuvieron éxito los grupos de señoritas casaderas a quienes los misioneros consideraban "quizás el más precioso factor de transformación social porque forzosamente tienen claros anhelos de elevación y generosidad".[19]

En 1928 de nuevo se hicieron cambios. Una de las quejas más frecuentes de maestros y misioneros era la corta duración de los "institutos". El programa les resultaba demasiado intenso, los alumnos se fatigaban, se "atiborraban", y los misioneros se agotaban. Los logros de las misiones se desvanecían en cuanto éstas se ausentaban. También los observadores extranjeros tenían algo que decir al respecto. Eyler N. Simpson, comisionado por la Universidad de Chicago para estudiar problemas sociales en México opinaba:

> Un pueblo que durante varias centurias ha dormido sobre un petate extendido sobre el desnudo suelo compartiendo su pequeño jacal con los cerdos y las

[19] *Las misiones culturales*, 1928, p. 46.

> gallinas; que se alimenta casi exclusivamente de tortillas y frijoles, no es de creerse que en el corto tiempo de tres semanas esté capacitado para comprender la necesidad y la razón de proveerse de un confortable lecho, baño, zahurda para los cerdos y peras en salmuera.[20]

De aquí en adelante los "institutos" se prolongaron a cuatro semanas y aun cuando no se llegó a la meta —establecer doce misiones—, aumentó su número a ocho, integradas por cuarenta misioneros. Un nuevo avance fue contar con la ayuda de la Secretaría de Agricultura, pero la SEP no consiguió coordinar las acciones de Comunicaciones y el Departamento de Salubridad como había sido su intención.

Una última innovación fueron las misiones permanentes. El país se dividió en cinco zonas con características diferentes pero con un denominador común: la miseria de sus habitantes. En cada una de estas zonas residiría una misión que procuraría mejorar el aspecto doméstico, social, económico y cultural de la vida. Sólo tangencialmente se ocuparía de los maestros.

La realidad estuvo por debajo de las expectativas pues sólo se establecieron dos, una en Xocoyucan, Tlaxcala, y otra en Actopan, Hidalgo. La de Actopan contaba con una trabajadora social, un doctor y dos enfermeras. La de Xocoyucan tenía además un agrónomo. El jefe de las misiones culturales, Rafael Ramírez, se quejaba de lo restringido del equipo, que no incluía planta eléctrica, ni cinematógrafo, ni linterna mágica, los elementos más atractivos para los campesinos. Se logró, sin embargo, establecer un dispensario, realizar una importante campaña de vacunación y formar grupos de señoras y señoritas para clases de corte.[21]

La cosecha

Los mejores frutos se cosecharon años más tarde. Los primeros beneficiados fueron los propios misioneros que recibieron valiosas lecciones en su constante peregrinar. Conocieron y compartieron las miserias e injusticias de la vida de campesinos e indígenas. Se asombraron ante manifestaciones culturales desconocidas. Con frecuencia los misioneros fueron depositarios de la confianza de los maestros, sus consejeros y guías. Los alentaron a luchar por una vida más justa para sus alumnos, y al paso de los años se convirtieron ellos mismos en agentes de cambio y defensores de maestros y trabajadores rurales y urbanos. Las misiones permitieron a autoridades federales tener presencia en territorios que antes les eran ajenos. Durante la década siguien-

[20] *Las misiones culturales*, 1928, p. 393.
[21] *Boletín Secretaría*, t. VII, julio de 1928, pp. 106-107.

te se volvieron bombas de tiempo en el campo. Varios de sus integrantes se transformaron en dirigentes y aliados de los campesinos en la defensa de su trabajo y de sus productos, en su lucha por la tierra, y en voceros y apoyo del gobierno cardenista para la reforma agraria. Por ser una amenaza para el orden establecido y una constante molestia para algunos grupos de poder, a finales de los años treinta perdieron su autonomía y su nombre para incorporarse al Departamento de Asuntos Indígenas como Brigadas de Penetración Indígena. En la década de los cuarenta las misiones renacieron mutiladas, sin la función que fue su razón de ser: formar a los maestros en servicio.

LAS NORMALES: UN EJEMPLO DE SOBREVIVENCIA

Las escuelas normales regionales, auxiliares de las misiones culturales, dependieron también de la Dirección de Misiones. Entre 1925 y 1928 se sumaron a las existentes otras siete: en Izúcar de Matamoros, Puebla; Xocoyucan, Tlaxcala; Cuernavaca, Morelos; Tixtla, Guerrero; San Juan del Río, Querétaro; Río Verde, San Luis Potosí, y La Paz, Baja California.

No hubo muchos cambios. La carrera de maestro rural se impartía en dos años y aunque había un plan de estudios general, cada plantel tenía su propio programa.[22] Durante el primer semestre la preparación académica equivaldría a la primaria superior, dando preferencia a la lengua nacional, la aritmética y la geometría. Pero de ahí en adelante había libertad para que cada escuela estableciera el programa más adecuado a sus necesidades. Las materias relacionadas con la vida rural, oficios e industrias y técnicas para el mejoramiento de la comunidad comenzaron a tomar la delantera. En algunas escuelas se estudiaban los "problemas educativos de la comunidad", en otras se daba geografía e historia regional; algunas concedían gran importancia a la lengua nacional, otras a la enseñanza cooperativa, a los derechos individuales, o a la técnica de la enseñanza. Llama la atención que sólo en San Juan del Río se impartiera "Teoría y práctica de la enseñanza conforme al principio de la acción", y más aún, que en ninguna de las normales se estudiara alguna lengua indígena.

[22] El plan de estudios para las escuelas normales era el siguiente: Primer semestre: lengua nacional, aritmética y geometría; ciencias sociales, educación de la naturaleza, canto y educación física; escritura y dibujo; economía doméstica, trabajos agrícolas, y oficios e industrias rurales. En el segundo semestre se agregaba a las materias básicas, anatomía; en el tercero, conocimiento del niño y principios de educación, y observación en la escuela primaria rural anexa; en el cuarto se impartía organización social para el mejoramiento de las comunidades, organización y administración de escuelas rurales, y práctica en la escuela rural anexa. *Las misiones culturales*, 1928, p. 224.

Los alumnos podían ser internos o externos, debían tener más de quince años de edad, y los más pobres recibirían becas y hasta ropa. Se intentaba crear en el internado una atmósfera familiar y un ambiente de vida doméstica, por lo cual se confiaba la dirección del internado a la esposa del director. Un alumno recuerda que en la Escuela Normal de San Antonio de la Cal:

> [...] el trabajo estaba organizado a semejanza de un hogar. Aparte de atender las labores académicas, por comisiones se atendían las mulas, los caballos, las vacas, los marranos, el molino de nixtamal, la panadería, la herrería, la curtiduría, y muy de mañana educación física.

Y añadía: "Me llamó la atención el aprendizaje de la nota musical; me fue muy útil en el ejercicio de mi vida profesional, incluso aprendí a tocar la mandolina".[23]

Las normales rurales, no obstante su importancia, nacieron y crecieron en la más absoluta pobreza. Los directores tuvieron que conseguir fondos para la sobrevivencia de sus establecimientos, organizar sociedades y comités pro ayuda y pro escuela, y cooperativas de producción y consumo. Los alumnos invertían tanto tiempo en reparar los locales, en resanar y pintar muros, construir pozos de agua o fosas sépticas, que uno se pregunta si efectivamente les quedaba tiempo para el estudio. Un director, al mostrar las instalaciones renovadas de su institución, comentaba:

> Todo esto representa en síntesis la labor de nuestros alumnos que unas veces como carpinteros, después como herreros, y luego como albañiles y peones sumaron sus esfuerzos al trabajo de los oficiales para lograr las comodidades que hoy principian a disfrutar.[24]

Estas instituciones se convirtieron en un peso más sobre las raquíticas espaldas de las comunidades. Lo mismo que en las escuelas rurales, el ingenio y la generosidad suplieron la falta de recursos económicos. El mobiliario se improvisaba, los vecinos aportaban su trabajo y cooperaban con préstamos de equipo, obsequiaban herramienta, útiles de trabajo, máquinas de coser, lámparas de petróleo, etc. Los alumnos, a veces con entu-

[23] Cruz, 1989, p. 160.

[24] *Las misiones culturales*, 1928, p. 351. Otro ejemplo: el maestro Gómez envió a la SEP un informe sobre su labor para instalar la escuela de Oaxaca. La mayor parte es un recuento de las dificultades que enfrentó para hacer el lugar habitable y las innumerables actividades que tuvo que emprender: arreglo de manantiales y cañerías, reparación y resane de techos, instalación de cocina, construcción de lavaderos, etc. Más que en el programa escolar su esfuerzo se consumió en desyerbar, podar pasto, construir conejeras, palomares, ponederos, gallineros. *Boletín de la Secretaría*, t. VII, julio de 1928, pp. 106-107.

siasmo y a veces a regañadientes, llevaban sus propios materiales de trabajo, sus pieles para curtir, sus hilos para tejer. No pocos de ellos desertaron porque, contra sus expectativas, soportaban incomodidades como la falta de luz eléctrica o de agua corriente y hasta el dormir en el suelo o compartir la cama; la alimentación era escasa y se les obligaba a trabajar con exceso en el campo y a realizar tareas domésticas, incluso servir la mesa, lavar la loza, su ropa y la de sus compañeros. Mostraban mayor entusiasmo, según los informes de los directores, en los trabajos de hortaliza o en los talleres. Más adelante todo se fabricaba en la escuela: camas, libreros, mesas, bancos, estantes, casilleros.[25]

Muchas de estas escuelas sobrevivieron gracias al entusiasmo de maestros y alumnos. La escuela de Río Verde, en San Luis Potosí, por ejemplo, aunque era quizás la única que contaba con un excelente local, había sido inicialmente, según el director, "un verdadero palacio en ruinas. Grandes cortinas de telarañas colgaban de las paredes, todo estaba cubierto de espesas capas de polvo y el edificio estaba totalmente impregnado de olor a murciélago muy marcado".[26] Los alrededores estaban cubiertos de maleza. Acondicionar y limpiar el local, por sus grandes dimensiones y su estado de deterioro, fue una verdadera proeza que realizaron juntos y con gran esfuerzo maestros y alumnos.

El éxito de la escuela dependía mucho de la labor del director y de su habilidad para manejar a los alumnos. Varios directores se quejaban de sus hábitos desordenados, de su falta de respeto y poca fe en los maestros, de su desinterés por el estudio, de su resistencia a los trabajos de campo, "pero los combatimos asistiendo los maestros a prácticas de agricultura y procurando exceder a los alumnos en los trabajos".[27] Otro de ellos recordaba que inicialmente los jóvenes venían melancólicos y sin energías para realizar trabajos; pero que poco a poco, gracias a la buena alimentación comenzaron a tener "un despertamiento; todo preguntan, en todo se fijan, toman apuntes, usan la biblioteca, inquieren sobre el barómetro, el termómetro, la lámpara de gasolina, la batería eléctrica; en fin, son niños que están aprendiendo y aun lo más sencillo les causa asombro y despierta en ellos la curiosidad".[28]

Era difícil vencer la hostilidad del ambiente. La escuela de San Juan del Río, según el director, había pasado:

[25] Hernández Hernández, 1989 p. 57. Como ya se vio, eran pocas las escuelas que tenían luz eléctrica, agua caliente y comodidades para los alumnos.

[26] *Las misiones culturales*, 1928, p. 259.

[27] *Ibid.*, p. 249.

[28] *Boletín de la Secretaría*, t. V, núm. 1, enero de 1926, p. 123. Hay que recordar que los alumnos de la normal con frecuencia ingresaban con sólo la primaria elemental para cursar dentro de la escuela la primaria superior. Algunos no tenían más de diez o doce años de edad.

> [...] por la más dura prueba, pues tocó en suerte que paralelamente a su instalación se expidieron decretos presidenciales que se relacionaron con la Iglesia en general y con los colegios de carácter religioso en particular, de tal modo que el medio interpretó que la Normal abría sus puertas para sustituirlas y esto ocasionó una reacción en contra de la escuela.[29]

El que las escuelas fueran coeducativas contribuía a alarmar a los padres de familia. El director de la Regional de Tixla aseguraba que se había prohibido "todo diálogo vicioso" y que únicamente se permitía el cambio de impresiones relacionadas con las clases entre alumnos de ambos sexos y en presencia de algún maestro, porque él personalmente había observado el "trato poco comedido y nada decente que se daban entre sí hombres y mujeres".[30] Las normales rurales comenzaban a trabajar con una treintena de alumnos en promedio, y con pocos maestros. Algunos directores se resistían a admitir a cualquiera que deseara ingresar y que no tuviera alguna recomendación porque temían "incurrir en un lamentable error, ya sea respecto a sus aptitudes o inclinaciones".[31] Pero con más frecuencia eran los vecinos quienes mostraban una gran desconfianza hacia estas escuelas. En algunas regiones corría la voz de que eran protestantes y su finalidad era formar soldados. A pesar de las dificultades, en un par de años se convirtieron en centros importantes de actividades educativas y sociales. Los normalistas paulatinamente vencían la resistencia de los vecinos y realizaban trabajos de extensión en los pueblos cercanos. Con frecuencia sus visitas eran motivo de júbilo, como recuerda un maestro: "En Cuautla fuimos recibidos con repiques de campanas, cohete, y música; dimos una velada que constituyó un éxito".[32] En muchas comunidades su labor se limitaba a algunas pláticas, a instalar una biblioteca circulante, a organizar una pequeña reunión social o a realizar "misiones de aseo" provistos de máquinas de afeitar, peines, jabones y tijeras.

En otras, llevaban a cabo obras materiales. Los alumnos de la Escuela Normal de San Antonio de la Cal, en colaboración con los vecinos repararon once puentes y tres kilómetros de camino entre la escuela y la ciudad de Oaxaca, y ayudaron a los pueblos vecinos a introducir agua potable y a instalar líneas teléfonicas. En Acatzingo, Morelos, construyeron un puente

[29] Esta escuela careció en un principio de los elementos más indispensables. Paulatinamente, estudiantes y autoridades consiguieron fondos para ir adaptando las instalaciones. Un vecino cedió a la escuela tres hectáreas de terrenos cultivables, una misión cultural les legó los libros, las herramientas de carpintería, útiles de cocina y de agricultura, "una ortofónica con un papel importantísimo en nuestras reuniones". El director recordaba que la biblioteca se enriqueció con *El tesoro de la juventud*, que según él "aumentó el grado de cultura de los alumnos y contribuyó a la formación del hábito de leer". *Las misiones culturales*, 1928, p. 309.

[30] *Las misiones culturales*, 1928, p. 320.

[31] *Boletín de la Secretaría*, t. V, núm. 1, enero de 1926, p. 122.

[32] *Las misiones culturales*, 1928, p. 252.

para unir al pueblo con los campos de cultivo, evitándoles así un largo rodeo. En Ixtacuixtla, Tlaxcala, los alumnos perforaron un pozo artesiano.[33] Las normales se convertían también en centros cívicos de las comunidades y no dejaban pasar día en que no se conmemorara algún hecho glorioso para el país.[34]

Generalmente, los alumnos de las normales practicaban en una escuela primaria anexa. Las normales contaban también con una escuela para adultos, o por lo menos con un centro de "desanalfabetización", aunque los adultos se resistían a asistir entre otras razones porque en muchas poblaciones corría la versión de que los que acudían a ellas "estaban excomulgados".[35]

Otro recurso para capacitar a maestros en servicio, los centros de cooperación pedagógica, que comenzaron a funcionar en 1926, dependientes también de la Dirección de Misiones operaban de manera similar a las misiones. Un grupo de expertos de varias disciplinas, dirigidos por el inspector de la zona, congregaba a los maestros de la región. Con frecuencia se invitaba a catedráticos de la escuela normal más próxima y hasta a profesionistas.

Los centros tuvieron mucho éxito. Los maestros asistían con entusiasmo: "muy limpiecitos, muchos de ellos con sus zapatos ya muy viejos, pero bien lustrados, y su ropa remendada, pero muy limpia y su actitud era de suma humildad", a pesar de que con frecuencia emprendían el viaje a pie cargando su equipaje y su material de trabajo.[36] Uno de los participantes relataba que regresó al ejido "como hacha bien afilada, dispuesto a seguir con ahínco la tarea social y educativa que había iniciado".[37]

El método de trabajo era "la demostración". Cinco o seis de los participantes impartían clases mientras el resto observaba y criticaba. No todos los maestros estaban de acuerdo con este procedimiento pues no se seguía ninguna técnica específica y mucho menos una teoría pedagógica, y cada maestro salía del compromiso como podía. Pero en general, para los asistentes la experiencia era positiva. Para un maestro, por ejemplo, quien confiesa que empezó a trabajar como pudo, "sin más preparación que la enseñanza

[33] *Las misiones culturales*, 1928.

[34] Igual que en las escuelas rurales, el 15 de septiembre se había vuelto en todas las escuelas un día de fiesta en el que abundaban los discursos, las poesías, los relatos de episodios gloriosos, la lectura del "Acta de Independencia", la ceremonia del grito, himno y bailes regionales.

[35] *Las misiones culturales*, 1928, p. 317.

[36] Un maestro recuerda las peripecias para asistir a los centros: "Sin vehículo alguno que nos llevara, emprendimos el viaje a pie, cargando hombres y mujeres con la colchoneta, dos sábanas, su brazo para almohada, taza, plato y cubiertos de mesa [...] cansados, sudorosos, llenos de polvo, los matrimonios fuimos alojados en casas particulares, los solteros en salones del edificio escolar; en uno, las mujeres, en otro, los hombres. Por la noche arrimaban sus camas juntando los respaldos para evitar que en un sueño reparador amanecieran en el piso. Campuzano Mora, 1989, p. 214.

[37] Almaguer, 1989, p. 105.

primaria y conocimientos de la carrera de comercio", fue una gran oportunidad:

> No sólo convivía con jóvenes y adultos sino que diariamente descubría algo nuevo, algo que llevar a mi comunidad, a mis niños, y aun a los adultos; un nuevo modo de enseñar una letra, un juego, un coro, una narración histórica, una actividad manual, una manera de observar el cielo. También aprendíamos de las gentes, por las gentes y con las gentes. Estrechábamos lazos de amistad, y renovábamos los bríos para continuar allá, muy lejos de nuestra familia.[38]

PALACIOS PARA CAMPESINOS

La escuela central agrícola fue uno de los mejores ejemplos de cómo el régimen callista intentó vincular la educación con el desarrollo económico. Estas escuelas, que dependían de la Secretaría de Agricultura y Fomento, pretendían impartir la enseñanza técnica necesaria para el desempeño "eficiente" de actividades agrícolas y para el incremento de su productividad, convirtiendo a los campesinos en "factores" del progreso económico de México.

La paternidad de las centrales agrícolas se atribuye al ingeniero agrónomo Gonzalo Robles, estrecho colaborador de Calles, con quien el presidente coincidía en muchos puntos, fundamentalmente respecto a política agraria. Robles había sido por años un atento observador de la enseñanza técnica y agrícola en Europa y América. En 1915 fue enviado por Carranza a Estados Unidos a estudiar el funcionamiento de ranchos y escuelas agrícolas, para establecer una escuela de este tipo en Veracruz. El proyecto no se puso en práctica pero Robles continuó con sus viajes de estudio y pudo convencer fácilmente a Calles —entusiasta observador de la enseñanza técnica en los países europeos— de que las escuelas agrícolas serían, en parte, la solución a los problemas del campesino mexicano.

Las centrales agrícolas estaban planeadas como centros de desarrollo regional. Oficialmente se les definía como "órganos centrales regionales de edificación de una civilización campesina" y se estipulaba que serían financiadas por bancos agrícolas ejidales, ubicados en las mismas zonas donde se encontraran las escuelas.[39]

Antes de la creación de estas instituciones, varios grupos oficiales y privados intentaron popularizar la enseñanza agrícola. A principios de siglo, profesores de la Escuela Nacional de Agricultura impartieron, en las cercanías de la capital, conferencias que no despertaron mayor interés. En 1907

[38] Hernández Paredes, trabajo inédito, "Los maestros y la cultura nacional".
[39] *Memoria*, 1933, t. II, p. 56.

se creó, también, con poco éxito, la Escuela Agrícola Central en San Jacinto, ya parte del Distrito Federal. Casi simultáneamente se establecieron en Tabasco y Oaxaca escuelas regionales de agricultura, y aparecen datos aislados sobre la fundación de una que otra institución privada. Mayor éxito parece haber tenido la Escuela de Agricultores creada a finales de 1915 en Yucatán, para promover el desarrollo agrícola del estado, poner fin a su condición de monoproductor y a la vez abrir a la juventud nuevas opciones, como la profesión de agricultor. La escuela se instaló en una finca rústica; los estudios duraban cuatro años y el único requisito para ingresar era haber terminado la primaria. Según un crítico, formaba agricultores que no tenían dónde poner en práctica los conocimientos adquiridos pues en las haciendas de Yucatán sólo se cultivaba el henequén.[40]

En otro intento por propagar la enseñanza agrícola, la Dirección General de Agricultura organizó en 1922 el cuerpo de agrónomos regionales, reorganizó la Escuela Nacional de Agricultura en 1923, trasladándola a Chapingo, y entre 1924 y 1925, estableció escuelas-granja, en Yucatán, Tabasco, Veracruz, Puebla, Jalisco, San Luis Potosí, Zacatecas, Chihuahua, Durango, Tamaulipas, Michoacán, y Chiapas. Estas escuelas se fundaban mediante contratos con empresarios agrícolas, más interesados en la explotación comercial de la granja-escuela que en los alumnos —casi siempre utilizados como peones—. A causa de su evidente fracaso, estas instituciones tuvieron una vida efímera. En cambio, la escuela agrícola de Tamatán, Tamaulipas, creada casi al mismo tiempo que las "centrales agrícolas" y con objetivos similares, como el de "formar trabajadores aptos y efectivos que llevaran al campo ideas modernas sobre la explotación racional y ecónomica de la tierra", tuvo mayor éxito. Igual que las escuelas callistas, se levantó en terrenos de una ex hacienda y sus instalaciones fueron magníficas.

Como los beneficiarios de las nuevas escuelas serían los hijos de los ejidatarios, había que buscar zonas en donde los ejidos fueran bastante numerosos para justificar su establecimiento. Las escuelas debían estar también en posibilidades de cumplir con una función integral de enseñanza, propaganda agrícola y organización cooperativa y crédito ejidal.

Calles participó personalmente en la elección de las fincas donde habrían de instalarse las centrales. Acompañado de un grupo de expertos, entre ellos el secretario de Agricultura y Fomento, Luis L. León, recorrió varias haciendas y seleccionó las mejores y las más bellas; en Durango, la de Santa Lucía; en Michoacán, *La Huerta*; en Guanajuato, la de Roque; en Hidalgo en el municipio de Actopan, *El Mexe*; (La Araña), de la familia Requena.

[40] Meza, 1932, p. 5.

El caso de *El Mexe* es representativo de las demás escuelas. La hacienda comprendía 1 500 hectáreas de tierra cerril y 550 de riego, y su costo fue de 130 mil pesos. Los trabajos para edificar la escuela fueron titánicos. Según el maestro Donaciano Serna, ex alumno de El Mexe, 500 albañiles trabajaron en la limpia del terreno, la demolición del viejo casco y para la construcción se emplearon como modelo planos modelo, que servirían para las demás escuelas agrícolas; de ahí el parecido entre todas ellas. Serna relata:

> Se conservaron muchos anexos para no abatir la producción ni mandar a sus casas a los campesinos. Para la construcción del edificio principal se seleccionó un lugar situado cien metros arriba del Gran Canal. Hacia abajo se localizaron lugares donde edificar el establo, los silos, el anexo veterinario, macheros, porquerizas, curtiduría, almacenes, depósito de maquinaria agrícola, talleres, lechería o quesería, planta avícola, casas de maestros, etc. El edificio principal contendría, dirección, secretaría, casa del director, aulas, casas de algunos profesores, local para biblioteca, dormitorio para alumnos, sanitarios, local para la contaduría, amplio comedor que se utilizaría también como auditorio, lavandería, panadería, almacén de la cooperativa de alimentación, cocina, local para la caldera [...] Atrás y separados del edificio por una calle, estaban planeados la alberca y los baños.[41]

Según este maestro, el presidente mismo supervisaba los avances de la obra y cuidaba con gran interés hasta los más pequeños detalles. Cuando estaba casi concluida, Calles y Luis L. León enviaron a un cuerpo de inspectores a seleccionar como becarios a los mejores alumnos de los alrededores e invitaron a campesinos de otros estados para que enviaran a sus hijos. Inexplicablemente, según el mismo maestro, quedaron excluidos los campesinos de la sierra alta de Hidalgo.

La inauguración de El Mexe, como seguramente también la de las otras centrales, fue motivo de una gran fiesta presidida por Calles y por una numerosa comitiva que incluía al general Obregón, a los secretarios de Agricultura, de Guerra, de Educación Pública; al representante del Banco de Crédito Ejidal, al gobernador del estado y a otros gobernadores y que fue recibida por bandas de música y por los campesinos engalanados.

El maestro Serna considera que la escuela tuvo excelentes maestros y que preparó a los mejores alumnos del país. Otros testimonios son menos optimistas. Algunos críticos de las centrales agrícolas señalan que el desarrollo de los programas no era uniforme y la instrucción, en general, muy deficiente.

El caso de las centrales agrícolas es ilustrativo del abismo entre la teoría y la práctica. El proyecto se realizó con más entusiasmo y recursos que

[41] Serna, 1989, p. 52.

cuidado y eficacia. A pesar del optimismo inicial y de las cuantiosas sumas invertidas, el resultado estuvo muy por debajo de las expectativas. De acuerdo con el ambicioso proyecto, las escuelas se extenderían por toda la República y abarcarían las diferentes zonas agrícolas. Sin embargo, por lo costoso de las edificaciones sólo se crearon siete; en Durango, Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Puebla y Chihuahua. Casi todas estaban concentradas en la altiplanicie aunque las del Estado de México, situada cerca de Tenancingo, y la de Puebla, al sur de Atlixco, estaban en regiones que, según las autoridades, podían considerarse subtropicales.

Para que las escuelas fueran verdaderamente "regionales" se establecerían en zonas agrícolas de características similares; este requisito rara vez se cumplió. En la *Memoria* de la SEP de 1933 se cita el siguiente caso:

> [...] la escuela de Champusco, Puebla, está situada al sur de Atlixco en el límite de la zona agrícola que corresponde a los cultivos de trigo y caña de azúcar, de tal manera que el problema de la enseñanza en relación con las necesidades de la población se complica porque los alumnos procedentes de una y otra zona requerían preparación e instrucción diferente.[42]

Un error aún más lamentable fue la falta de criterio para la admisión de los alumnos. Uno de los requisitos de las centrales, según el reglamento y el plan de estudios formulado en 1926, era que los aspirantes fueran hijos de ejidatarios y de agricultores en pequeño, radicados en la zona correspondiente a cada escuela. Una encuesta realizada por la SEP en 1928 reveló que de 538 alumnos sólo 20% eran hijos de ejidatarios y 39% de pequeños propietarios y campesinos. El resto provenía de familias de terratenientes, industriales y comerciantes. Peor aún, en la escuela del Estado de México no había un solo hijo de ejidatario. Según un maestro, las centrales se habían constituido "en asilos para muchachos que no le tienen amor al campo".[43]

Los alumnos tampoco eran vecinos de la zona en donde estaba establecida la escuela. En la central agrícola de Guanajuato, había alumnos de 22 estados: 12 del Distrito Federal, 15 de Michoacán, ocho de Oaxaca, dos de Sonora, y hasta uno de Veracruz; de 134 alumnos sólo 64 eran de la localidad. El mismo caso se repetía en otras escuelas: de los 134 alumnos de El Mexe, 33 provenían del Distrito Federal y 38 más de otros estados.[44] Para establecer las escuelas no se tomaba en cuenta la opinión de los vecinos. En Tepehuanes, Durango, los campesinos se quejaban de que la escuela estaba muy retirada y sugirieron, infructuosamente, el establecimiento de una

[42] *Memoria*, 1933, t. II, p. 57.
[43] Bautista, 1932.
[44] *Memoria*, 1933, t. II, pp. 56-57.

escuela-granja en una zona de densa población escolar, con terrenos de pastizaje y molinos de harina, que serían explotados para su sostenimiento.

Otro de los problemas fue la heterogénea formación de los alumnos. Puesto que no se determinó la escolaridad requerida y sólo se impartiría "una enseñanza esencialmente práctica en los ramos de agricultura, ganadería y en las industrias rurales, propias de cada región [...] y la educación social y económica de que carecen los campesinos", y que la duración de los cursos regulares sería de cinco semestres, a una misma escuela ingresaban desde alumnos analfabetos hasta jóvenes con estudios preparatorios. Un inspector afirmaba que en la escuela de San Roque, Guanajuato, algunos no sabían leer y otros lo hacían con dificultad.[45]

A pesar de que se pretendía ofrecer una enseñanza más avanzada que en las escuelas rurales, no hubo entre ambas instituciones la más mínima comunicación o continuidad alguna en los estudios. En las centrales no se estableció un programa fijo y uniforme. En cada escuela los educandos recibirían solamente aquellas enseñanzas útiles en su vida de agricultores, por lo que en los métodos hubo una gran diversidad: mientras que en algunas escuelas, como El Mexe, el trabajo de los alumnos se dividía alternativamente en clases teóricas en el aula y prácticas en el campo, otras funcionaban de manera distinta. En La Huerta los alumnos se dividían en grupos que desempeñaban durante varios días diversos trabajos agrícolas que serían observados por todos. Se destinaba otro periodo a la instrucción primaria. Pero había un divorcio entre la enseñanza académica, encargada a profesores normalistas y la agrícola, en manos de agrónomos. Un maestro recuerda que: "había un cierto director que, desconociendo la finalidad educativa, organizaba a los muchachos por grupos y en turnos sucesivos para trabajar de sol a sol, impulsando ante todo y sobre todo, la explotación del campo porque a él le importaba más la cosecha material de la hacienda que la cosecha espiritual de los alumnos".[46] El mismo inspector denunciaba que sólo tres escuelas daban educación agrícola, industrial y ganadera a los alumnos.

Una de las mayores limitaciones fue la falta de maestros. El gobierno envió a Estados Unidos a 16 personas para capacitarlas en avicultura, lechería, cría de ganado, horticultura, fruticultura, etc. La mayoría abandonó las centrales poco tiempo después de su regreso. Las escuelas quedaron en manos de agrónomos sin aptitudes ni conocimientos pedagógicos o de maestros sin conocimientos agrícolas. Entre ambos grupos hubo siempre una constante e insuperable rivalidad. Según un crítico, el "fracaso" de las

[45] AHPEC y FT, fondo PEC, exp. 11, inv. 1 841.
[46] Bautista, 1932.

agrícolas se debió "a que nunca estuvieron dirigidas por maestros sino por políticos militantes". La Secretaría de Educación, al hacer un balance de estas escuelas, consideraba que otro de sus errores era "la desviada" educación impartida a los alumnos:

> [...] las necesidades que se les crearon, los hábitos que en la escuela contrajeron y las aspiraciones que se les despertaron, sólo sirvieron para alejarlos de la vida y ambiente rurales. En primer término, y con el anhelo generoso de elevar el patrón de vida de los educandos, se les uniformó con costosos trajes de gabardina y de kaki, sombreros tejanos y botas mineras. ¿Puede sorprender que una persona habituada a tomar avena, café con leche o chocolate en las mañanas y una variedad de platillos en las otras comidas, busque acomodo en un medio urbano y en una situación económica que no puede encontrarse en el campo?[47]

Otros críticos fueron más severos:

> Tal parece que desde su origen estas escuelas fueron hechas para deslumbrar a los turistas extranjeros y no para morada modesta de jóvenes rurales. La escuela no sólo es mala en sí por razón del dispendio mismo sino que es mala también porque resulta un insulto a la pobreza y a la miseria de los muchachos descalzos que vienen a poblarla. Los jóvenes compesinos se sienten huraños y ariscos al tener que pisar mosaicos en su escuela, cuando en el campo sólo pisan lodo y espinas.[48]

Según las autoridades, otra de las circunstancias que "perjudicó" a los alumnos de las agrícolas fue el contacto con los estudiantes de la Escuela Nacional de Agricultores de Chapingo que a partir de 1927 fueron enviados a estas escuelas a hacer prácticas. La relación con estos futuros profesionistas les despertó el deseo de hacer de la agricultura una carrera "universitaria". Es decir, los alejó de la tierra. Simultáneamente se reorganizó la enseñanza agrícola. De ahí en adelante, a la Escuela Nacional de Agricultura ingresarían solamente alumnos de las centrales, lo que hizo pensar a muchos que éstas eran una especie de antesala para una educación profesional.

Por otra parte, las centrales agrícolas tampoco cumplieron su función como instituciones de promoción agrícola y agencias de crédito. Al poco tiempo de haberse establecido, los bancos agrícolas ejidales fueron separados de las escuelas y pasaron a depender de la Comisión Nacional Agraria. Bancos y escuelas quedaron desconectados, lo que trajo como consecuencia que ninguna de las dos instituciones actuara eficientemente. Los campesinos no podían poner en práctica los conocimentos adquiridos por falta de

[47] *Memoria*, 1933, t. II, p. 60.
[48] Bautista, 1932.

tierra y crédito para obtenerla. O al contrario, con frecuencia los bancos proporcionaban dinero a campesinos que por carecer de capacitación técnica no obtenían suficiente provecho de sus tierras. Este divorcio de funciones motivó, además, que pocos campesinos regresaran al campo. Como denunció un maestro: "el fruto de las escuelas agrícolas ha consistido en haber creado en la juventud rural el espíritu de la empleomanía, mas no el espíritu de empresa ni el amor al trabajo del campo".

A principios de los años treinta, las centrales fueron sometidas a una rigurosa evaluación en la que afloraron todas sus limitaciones. Se decía que ninguna escuela había hecho trabajos con la comunidad, con lo que se había perdido una de sus metas más importantes. Esto no era totalmente cierto, pues la Escuela de Tenería en el Estado de México, realizó varias tareas de extensión, investigaciones económicosociales, estudios de cultivos de tierra caliente; impartió cursos de industrias a los maestros rurales de la zona. Además facilitaba animales de trabajo y arados a los campesinos que sembraban terrenos de la escuela.[49] Las autoridades insistían en que sólo en Guanjuato, Hidalgo y Durango habían trabajado eficientemente en la explotación agrícola, ganadera e industrial. La escuela de Michoacán había sido un completo fracaso, pues se habían perdido más de 70 mil pesos al año.[50] Dado que no habían producido trabajadores agrícolas, las misiones culturales trataron de seguir el rastro de los egresados para saber qué tanto habían contribuido estas escuelas a la formación de maestros rurales. Los informes fueron desalentadores. Tampoco en el campo de la enseñanza rural habían dejado huella. Ni en los estados de México, Michoacán, Hidalgo y Puebla, donde se habían concentrado las centrales se habían encontrado maestros que hubieran estudiado en ellas.[51] En 1933, por decreto presidencial, pasaron a depender de la SEP, y varias de ellas fueron integradas a una nueva institución: la Escuela Regional Campesina.

Es posible que en esta reorganización intervinieran otros factores: los alumnos de las centrales se volvían cada vez más críticos y denunciaban los abusos constantes de los directores. Se quejaban de que les enviaban profesores sin título, impreparados, y políticos sin trabajo que les robaban su tiempo "irreparable"; que desconocían "el engranaje", dejaban perder las cosechas, la leche u otros productos, y disponían de los fondos para banquetes y comelitonas. Pero fundamentalmente, los alumnos, con el apoyo del presidente, comenzaron a organizarse en sociedades cooperativas y a exigir tierras. Calles cedió a la sociedad cooperativa El Arado la hacienda *La Rueda*, en Durango, para establecer una colonia. Otras escuelas siguieron el ejem-

[49] AFPEC y FT; fondo PEC exp. 12, inv. 1 842.
[50] AHPEC y FT; fondo PEC, exp. 26, leg. 1 al 15, inv. 5 558.
[51] AHSEP, exp. IV/130, leg. 725.4 y 734.6.

plo, y aún después de que el sonorense dejó la presidencia, los alumnos y egresados de las centrales seguían estableciendo colonias agrícolas, con gran oposición de los hacendados.[52]

También prevalecieron otras razones para la reorganización de estas instituciones, sobre las que no es posible abundar en el espacio limitado de esta investigación; algunas, de carácter educativo. Según las autoridades los maestros de los campesinos se formarían en el campo y dentro de una institución en la que se estudiaran y resolvieran los problemas rurales. La obra de "edificación de una civilización campesina", a su manera de ver, debía realizarse por regiones, ya que la agricultura y los problemas sociales tenían en gran medida carácter regional. No es aventurado decir que este interés por el desarrollo regional era un paso hacia la federalización de la enseñanza, que se inscribía dentro de la política centralizadora del gobierno.

Había razones más pragmáticas: poner un alto a los constantes desmanes de algunos directores que se beneficiaban del trabajo de los alumnos, y que paulatinamente convirtieron las escuelas en empresas agrícolas que arrendaban las tierras a los campesinos de la región, en su propio beneficio, desvirtuando así totalmente los objetivos de la institución.

[52] AHPEC y FT, fondo PEC, exp. 57, inv. 5 468.

EL LEGADO DE LOS AÑOS VEINTE

Los últimos dos años del gobierno de Calles se tiñeron con la sangre de quienes podían obstruir el camino a la reelección de Obregón. Este último sería víctima también de esa oleada de violencia. Su asesinato a manos de un fanático católico mientras festejaba su triunfo como presidente reelecto cerró un capítulo de la historia y abrió otro, destruyó la cohesión de los grupos políticos unidos bajo su amparo y mostró la fragilidad del sistema. Calles a su vez, se vio obligado a olvidarse de cualquier expectativa de ocupar de nuevo la silla presidencial, pero no renunció al poder. En su último informe de gobierno, el mandatario inauguró una nueva etapa en la vida nacional, que prepararía el presidencialismo, al denunciar la falta de caudillos y señalar un nuevo derrotero. En sus propias palabras, había que: "Orientar definitivamente la política del país por rumbos de una verdadera vida institucional, procurando pasar de una vez por todas, de la condición histórica del país de un hombre a la nación de instituciones y de leyes". Poco después se fundó el PNR que permitió a Calles desempeñar el papel de Jefe Máximo de la nación aglutinando a su alrededor a diversos grupos políticos y partidos, e inaugurar el "maximato".

El legado de la década de la reconstrucción era pobre en algunos aspectos y rico en otros. Se había restablecido el orden y aparentemente reinaba la paz, aun cuando, paradójicamente ésta se seguía imponiendo con lujo de violencia. Se había fortalecido el Estado, sometiendo a varios caudillos y estableciendo coaliciones regionales. Se restructuró el ejército, anulando el poder de algunos jefes y reduciendo el presupuesto militar. El clero católico perdió fuerza y se preparaba una reconciliación con la Iglesia, que llevaría a un *modus vivendi.*

Con la década de los veinte se había iniciado la intervención del Estado en varios aspectos de la vida económica y social, en cumplimiento de los postulados constitucionales. Se llevó a cabo un tímido reparto agrario que no logró terminar con los latifundios o destruir las haciendas, pero aceleró el proceso de cambio en el campo. Los sonorenses, en especial Calles, aportaron una importante infraestructura; abrieron caminos y carreteras y aumentaron en 2 000 km las vías de ferrocarril, lo que favoreció al mercado interno. El callismo se caracterizó por efectuar reformas en casi todos los ámbitos de la vida social y económica. Su legado incluyó leyes relacionadas con las siguientes materias: petrolera, agraria, crediticia, bancaria, de irrigación, de industrias mineras, que fueron el instrumento regulador del Estado

en varias áreas y sentaron las bases de la federalización centralizadora. Se crearon también importantes instituciones. Sin embargo, según un estudioso del periodo, a finales del callismo éstas eran "a lo más incipientes y modestas", y no lograron dar al Estado la tan anhelada autonomía. Tampoco se resolvió el conflicto del petróleo que continuaba favoreciendo a los extranjeros. Aunque se habían saneado las finanza públicas no se restableció el servicio de la deuda.[1] Uno de los frutos de la década fueron las organizaciones y ligas campesinas y obreras, las que, supeditadas al gobierno, obtuvieron de éste concesiones y satisfacciones a sus demandas.

Según David Raby, el logro más visible del régimen de los sonorenses fue su impulso a la extensión de la educación popular.[2] Sin duda, la educación, sobre todo la rural, fue uno de los elementos más importantes de la reconstrucción nacional y sirvió, entre otros propósitos, como medio de "difusión ideológica en manos del Estado".

En este terreno, Obregón y Calles cosecharon, en parte, la siembra de la década anterior. La revolución, periodo al que los investigadores de la historia de la educación han dado poca importancia, salvaguardó y enriqueció muchos de los logros del porfiriato en materia de educación popular. A pesar de la lucha que conmocionaba al país, el esfuerzo conjunto de autoridades locales y federales, reunidas en congresos nacionales y estatales, mantuvieron vivas y acrecentaron conquistas anteriores, en particular la educación laica, gratuita y obligatoria. Sus resoluciones formaron parte de la legislación de varios estados y fueron adoptadas después por el gobierno federal. Congresos y autoridades locales pusieron los cimientos del sistema de educación popular.

La centralización interna de la educación fue también un paso importante para su uniformidad y expansión. En varias entidades los gobiernos asumieron las riendas en el ámbito educativo, librando así a los ayuntamientos, de una carga que en muchos casos los agobiaba y que era causa de grandes disparidades.

A su vez, el gobierno federal, sustentado en la Ley de Escuelas Rudimentarias, hizo sentir su presencia en todo el territorio nacional, creando escuelitas para aprender a leer y escribir, dedicadas a toda la población, "sin distinción de sexo o edad". A pesar de la oposición que despertaron por su condición de "anacronismo pedagógico", debido a la pobreza de sus instalaciones y de sus programas, significaron un precedente importante para la creación de la Secretaría de Educación Pública y la federalización de la enseñanza. Estos pasos en la centralización educativa fueron echados

[1] Véase Zebadúa, 1994, p. 364.
[2] Raby, 1989, pp. 308-309.

por tierra temporalmente con la supresión por Carranza de la Secretaría de Instrucción Pública.

La lucha revolucionaria alentó a los integrantes de La Casa del Obrero Mundial a vincular sus aspiraciones de justicia e igualdad con la búsqueda de una educación liberadora. La educación racionalista, que derivaba de los principios pedagógicos del catalán Francisco Ferrer Guardia fue la respuesta de quienes creían alcanzar, por medio de la escuela, un orden social más justo. La nueva pedagogía basada en la razón, la libertad, el trabajo y la cooperación se extendió a varios estados de la República. Sus postulados finalmente influyeron en la reforma de 1934 que proclamó la educación socialista.

Otro de los frutos de la revolución fue la Constitución de 1917, génesis de un Estado fuerte, árbitro de las relaciones sociales, guardián del bien colectivo y rector de la educación pública. El Artículo tercero elevaba a precepto constitucional la educación laica y gratuita, y el 31 la declaraba obligatoria. El Artículo 123 recogió las leyes estatales que se referían a la educación de los trabajadores y les confirió dimensión nacional.

En el esquema de los sonorenses, la creación de la SEP en 1920 era clave para la reconstrucción del país. La educación, según ideólogos, autoridades y educadores era la piedra de toque que resolvería muchos problemas; formaría ciudadanos, integraría a la nación, alternaría desigualdades y llevaría al país por la senda del progreso y la modernización. El gobierno federal puso en marcha un sistema de educación rural por medio del cual pretendió incorporar a la nación a más de tres millones de indígenas físicamente aislados por falta de vías de comunicación, y culturalmente, por desconocer el español.

Asimismo, intentó inculcar patrones de vida occidental a una población heterogénea que convertía a México en un mosaico cultural. Se improvisaron maestros y se crearon escuelas rurales que deberían llevar la "civilización" hasta el más alejado rincón, congregar a la comunidad y dar a niños y adultos preceptos para una vida mejor, tal como la concebían las autoridades. En las escuelas se fueron introduciendo nuevos símbolos y lealtades: la bandera, los héroes, el himno nacional, y las fiestas patrias, reemplazaron a las religiosas.

Las Misiones Culturales, integradas por maestros ambulantes, preparaban a los maestros en servicio y pretendían llevar "la nueva de la civilización" a poblados alejados. Cientos de voluntarios luchaban contra un enemigo fantasma, el analfabetismo, que afectaba a 80% de la población y al que culpaban de todos los males. Las bibliotecas brotaban por doquier y miles de libros y folletos inundaban el país y difundían la palabra impresa por todo el territorio.

El régimen callista dio un paso más a favor de la educación popular al concluir los esfuerzos del gobierno anterior por separar el ciclo secundario

de la preparatoria y darle un carácter terminal para hacerlo accesible a un mayor número de ciudadanos y no sólo a quienes quisieran o pudieran continuar hacia una educación profesional. En 1926 creó la Dirección de Enseñanza Secundaria.

Los estados también renovaron sus esfuerzos a favor de la educación popular y construyeron escuelas a un ritmo acelerado. La mayoría celebró convenios individuales con la SEP, en los que se definía la ayuda del gobierno federal en las entidades, se delimitaba su acción y se definía un pacto de cooperación. Muchos seguían los dictados de la federación, y la SEP les servía de ejemplo. Otros tomaban su propio camino o pretendían imponer su propio modelo cultural. A pesar de la SEP, la diversidad reinaba en muchos aspectos de la educación.

El Estado había dado pasos importantes para centralizar la educación y asumir el control relegando a otras instancias, como la Iglesia católica. Pretendió sustituir sus enseñanzas difundiendo una moral laica.

El balance que Calles hacía del régimen a finales de la década era optimista. El presidente hizo una evaluación de la obra educativa de su gobierno: se ufanaba de haber creado una red escolar federal que había llevado la escuela al más alejado rincón y que "no había chocado con la acción de las autoridades locales". Daba cuenta de un crecimiento "fenomenal" del sistema educativo federal: 3 392 escuelas, atendidas por 4 712 maestros, más 292 escuelas primarias. Sin embargo, no había logrado desplazar a los estados que seguían a la vanguardia, aunque había dado un paso adelante para modernizar la acción del gobierno federal. Los directores de educación federal sujetos a "normas profesionales", eran jefes supremos de los servicios educativos en las entidades, bajo la vigilancia de la SEP. Esto no restó facultades a los estados, pero se crearon sistemas paralelos que a menudo originaron conflictos.

Calles cerraba los ojos ante varios fracasos, pero admitía sus deficiencias. Lamentaba principalmente la falta de coordinación y de relación con otras dependencias gubernamentales. Se enorgullecía del sorprendente aumento del número de maestros, pero deploraba su "desastrosa movilidad". Reconocía cuatro defectos en su obra educativa: incapacidad para hacer funcionar a los inspectores de acuerdo con las metas establecidas; poco éxito de las escuelas semiurbanas que tenían un carácter indefinido, pues no eran ni citadinas ni urbanas; el complejo y desmedido crecimiento de la Escuela Nacional de Maestros, y por último, "el insatisfactorio resultado en la medición de los productos educativos".

Calles fue sin duda muy benévolo al juzgar su propia obra. Si la evaluación del callismo y de los dos periodos que lo precedieron se hace en términos cuantitativos, los logros son decepcionantes. A finales de la década, el índice de analfabetismo rebasaba a 60% de la población, y en algunas

entidades como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, era de 80%. La deserción seguía siendo alarmante: en el sistema federal sólo cerca de 50% de los que ingresaban a la primaria continuaba al segundo grado y apenas 8% estaba inscrito en la primaria superior. Aún quedaban millones de mexicanos sin escuela. Las rurales todavía eran unitarias y de enseñanza rudimentaria, y las de las ciudades apenas habían mejorado sus instalaciones. Únicamente alrededor de 50 mil adultos tenían acceso a las escuelas nocturnas. Las contradicciones eran notables. A pesar de la rétorica del régimen y de la gran importancia que se concedió a la educación rural, el gasto educativo era uno de los más bajos del presupuesto (durante el último año del gobierno de Calles se le destinaban alrededor de 21 millones de pesos mientras que el ramo de Guerra y Marina absorbía más de 80).

Las escuelas rurales habían fracasado o no habían dado los frutos deseados. Autoridades educativas como Sáenz y más adelante el secretario de Educación, Narciso Bassols, constataron que apenas se había logrado castellanizar a un número insignificante y los cambios en los hábitos y modos de vida de las comunidades eran imperceptibles. Según James Wilkie, en un estudio sobre el México rural que se llevó a cabo entre 1931 y 1933, de una muestra de 3 611 pueblos donde había maestros, 22.9% sólo hablaba un idioma indígena; 60% conservaba en uso común los bosques y los pastos; apenas 18% pagaba sus arriendos en dinero. De esos pueblos, 54% tenía arados de acero, 29%, de madera y el resto carecía de ellos. Sólo 7.2% tenía mercado local y en 54% no había ni siquiera una tienda. A 93.1% no llegaban los rieles del ferrocarril, a 86.5% tampoco autobuses y a 71% ni siquiera carretas de bueyes. 88.4% carecía de teléfono, 95%, de telégrafo, y era tan difícil encontrar en ellos médicos, parteras, farmacéuticos y curas, como zapateros, hojalateros, alfareros o tejedores.[3]

Instituciones como La Casa del Estudiante Indígena no sólo no cumplieron sus objetivos sino que significaron un alto costo para las comunidades y para los alumnos. Éstos fueron víctimas de numerosas afrentas, vejaciones y atentados contra su identidad. Sin embargo, mostraron a las autoridades que no iban por el camino indicado, que las culturas indias tenían su propio valor y que para incorporar a los indios, la solución no era aislarlos ni desindianizarlos.

Las Escuelas Centrales Agrícolas a las que se destinó cuantiosos fondos, aspiraban a crear agricultores eficientes y productivos, a la manera de los *farmers* norteamericanos, que modernizaran el sistema de producción en el campo. Tampoco cumplieron su cometido porque se desvirtuaron sus fines y se alejaron de sus propósitos esencialmente educativos.

[3] Wilkie, 1987, pp. 238-240

Las normales rurales que nacieron y crecieron en la pobreza, se convirtieron en un peso más sobre las raquíticas espaldas de las comunidades por lo que sus frutos no fueron muy cuantiosos. Se desatendió así el renglón más importante de la educación rural, la formación de maestros.

Sin embargo, hay otros indicadores que permiten afirmar que cualitativamente se había dado un gran paso. Antes que nada, la educación dejó de tener como centro al individuo para volverse a la comunidad. Niños y adultos por igual se convirtieron en el objeto de sus benficios. La escuela promovió valores sociales como la justicia, el respeto al derecho y a la libertad del prójimo, la cooperación, la búsqueda del bien común. Hizo hincapié en la transmisión de conocimientos útiles para la vida diaria, entre ellos el de la lectura y la escritura. Más que sus deberes y derechos como ciudadanos, los alumnos aprendían la manera de mejorar y defender los frutos de su trabajo. La escuela generó conciencia sobre la existencia de muchos Méxicos, de un país plural, multiétnico, desconocido a principios de siglo para la mayoría de la población urbana. Mediante un largo y doloroso proceso, enseñó a valorar las culturas de los grupos indígenas; también reveló sus carencias y los abusos de que eran víctimas. Despertó en muchas comunidades el sentido de pertenencia a una nación y les inculcó el concepto de patria. La escuela sirvió también para comunicar regiones y grupos sociales antes aislados, ya que su impulso a la construcción de caminos vecinales, fomentó el intercambio de productos, alentó la convivencia entre las comunidades, extendió la palabra escrita, enseñando un idioma común, y difundiendo usos y costumbres; estimuló la inventiva, la imaginación y la creatividad del pueblo y de los maestros, para enfrentar situciones cotidianas.

En estos años se descubrieron las posibilidades de la escuela como factor del cambio y no sólo como reproductora de un sistema injusto. Pero también se vieron sus limitaciones. La escuela, en particular la rural, había sido como una cataplasma para un enfermo que requería de cirugía mayor. Las autoridades y los maestros fueron perdiendo paulatinamente la fe en las cualidades mágicas que ancestralmente se habían atribuido a la educación para transformar la sociedad, y cayeron en la cuenta de la necesidad de extirpar otros males y de recurrir a otras agencias y a otros medios. Las instituciones educativas prepararon el camino para cambios importantes en el país, y colaboraron a gestarlos. Su denuncia de la explotación de los trabajadores urbanos y del despojo de que eran víctimas las comunidades indígenas, dieron frutos inmediatos y a largo plazo. Contribuyeron a inspirar, defender y apoyar leyes y acciones para favorecerlos: La Ley Federal del Trabajo, El Código Agrario, la instauración del salario mínimo, el reparto agrario; la nacionalización de los ferrocarriles y del petróleo. En palabras de un estudioso, el sistema educativo de estos años fue, además, el sostén de un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas.

Los esfuerzos desplegados en la construcción de un sistema de educación popular probaron la ineficiencia de la escuela para comunidades y grupos que tenían que luchar para sobrevivir. Mostraron también el abismo entre la teoría y la práctica educativas. Las directrices de la SEP no eran implantadas tal como habían sido formuladas, entre otras muchas razones, por falta de personal capacitado o por falta de medios. Pero también porque la imposición de patrones culturales ajenos, con frecuencia enfrentó resistencias. Especialmente en el campo, los lineamientos oficiales a menudo tuvieron que ser reinterpretados por los maestros y negociados con las comunidades. En buena medida, los programas y métodos de la escuela rural fueron fruto de la interrelación de padres de familia, maestros, autoridades locales (líderes, caciques, presidentes municipales, etc.), y educativas. Con frecuencia, las enseñanzas sólo eran aceptadas si tomaban en cuenta las necesidades de las comunidades y respetaban sus valores. La mayoría de las veces los maestros enfrentaban el rechazo inmediato a su obra civilizadora o bien la simulada aceptación que a la postre era una táctica de resistencia. Los enemigos a vencer no fueron sólo las fuerzas conservadoras, las autoridades locales, los hacendados, ni los empresarios, que temían el despertar de campesinos y trabajadores como una amenaza a su coto de poder y a su situación privilegiada.

En estos años se combatieron mitos, se recorrieron caminos equivocados, se abrieron nuevas sendas, se crearon y ensayaron novedosos métodos, en la incansable búsqueda de la construcción de un sistema de educación popular. Muchas de las deficiencias que aún no han sido superadas, revelan que el legado de estas dos décadas no ha sido suficientemente aprovechado.

México, D. F., 1995

SIGLAS Y REFERENCIAS

AFPEC y FT	Archivo Fideicomiso Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca.
AGN	Archivo General de la Nación.
AHDN	Archivo Histórico de la Defensa Nacional.
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
AHUIA	Archivo Histórico de la Universidad Iberoamericana.
AMCP	Archivo Museo de Culturas Populares.
PHO	Programa de Historia Oral. Archivo de la Palabra. Mecanuscritos en el Instituto Dr. José María Luis Mora.

REVISTAS Y PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Coopera
1926-1930 *Coopera.* Órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, SEP.

Cooperación
1923 *Cooperación.* México, s.p.i.

Educación
1922-1924 *Educación.* Revista mensual. Vols. I-III.

La escuela rural
1927 *La escuela rural.* México: SEP.

Ethnos

México Indígena

CROM
1925

SE CONSULTARON LOS SIGUIENTES DIARIOS:

Diario Oficial de la Federación

Excelsior

El Hombre Libre

El Nacional

Omega

El Universal y *El Universal Ilustrado*

Bibliografía

Aguilar Monteverde, Alonso

1995 *Narciso Bassols, pensamiento y acción* (antología), México, Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Beltrán, Gonzalo

1953 *Teoría y práctica de la educación indígena,* México, Instituto Nacional Indigenista.

1954 *Instituciones indígenas en el México actual,* México, Instituto Nacional Indigenista.

1970 *Antología de Moisés Sáenz,* México, Oasis.

1981 *Formas de gobierno indígena,* México, Instituto Nacional Indigenista.

1988 "Moisés Sáenz" en *Instituto Nacional Indigenista 40 años,* México, Instituto Nacional Indigenista.

Almada, Francisco R.

1965 *La Revolución en el Estado de Chihuahua,* México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

1971 *La Revolución en el Estado de Sonora,* México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Almaguer, Gilberto

1987 "El maestro rural en la década de los años 30", en *Los maestros y la cultura nacional,* México: Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 1.

Alvarado, Arturo

1994 *El portesgilismo en Tamaulipas,* México, El Colegio de México.

Arce Gurza, Francisco

1981 "En busca de una educación revolucionaria", en *Ensayos sobre historia de la educación en México,* México, El Colegio de México.

1987 "La libertad de enseñanza como garantía constitucional: interpretación histórica de una idea en el pensamiento legislativo mexicano", tesis para obtener el título de licenciado en derecho, México, Instituto Tecnológico Autonómo de México.

ARELLANO ZAVALETA, Manuel
s. /f. *Pensamiento social de Emiliano Zapata.* Documentos inéditos (recopilación), México, Taller de la Editorial Libros de México.

ARENAS GUZMÁN, Diego
1966-1967 *El periodismo en la Revolución mexicana.* México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Así fué la Revolución
1985 *Así fué la Revolución mexicana,* México, Senado de la República, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Conafe, DGPM.

BACA, CALDERÓN, Esteban
1918 *La emancipación de la escuela primaria de la tutela de los ayuntamientos,* México, APEC y FT-Fondo Obregón.

BARBOSA HELDT, Antonio
1968 *Cómo han aprendido y aprenden a leer y escribir los mexicanos,* México, Secretaría de Educación Pública.

Bases
1923 *Bases que norman el funcionamiento de "Las Casas del Pueblo" o sean las escuelas rurales que dependen del Departamento de Educación y Cultura Indígena,* México, Talleres Gráficos de la Nación.
1924 "Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción", en *Educación,* enero, vol. 3, núm. 1.

BASSOLS BATALLA, Narciso
1967 *El pensamiento político de Álvaro Obregón,* México, Nuestro Tiempo.
1970 *El pensamiento político de Álvaro Obregón,* México, Ediciones El Caballito.

BASTIAN, Jean-Pierre
1989 *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México (1872-1911),* México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México.

BAUTISTA, Anatolio
1932 "El problema de las Escuelas Centrales Agrícolas", en *El Maestro Rural,* México, Secretaría de Educación Pública, vol. I, 15 de octubre.

BAZANT, Mílada
1985 *Debate pedagógico durante el Porfiriato,* México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica.

1993 *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

BERLANGA, David
1914 *Pro-patria*, Aguascalientes, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.

BLANCO, José Joaquín
1977 *Se llamaba Vasconcelos*, México, Fondo de Cultura Económica.

Boletín Bibliográfico
1950 *Boletín Bibliográfico Mexicano*, México, Porrúa.

Boletín de Instrucción Pública
1911-1915 *Boletín de Instrucción Pública.* Publicación quincenal bajo la dirección de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública.

Boletín de la Universidad
1919-1921 *Boletín de la Universidad*, México, Departamento de Bellas Artes.

BRADING, David
1985 *Caudillos y campesinos en la Revolución Mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.

BRENNER, Anita
1985 *La revolución en blanco y negro; la historia de la Revolución Mexicana entre 1910-1942*, México, Fondo de Cultura Económica

BRITO SANSORES, William
1987 "¡Adiós maestro rural!", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 5.

BRITTON, John A.
1972 "Moisés Sáenz nacionalista mexicano", en *Historia Mexicana*, XXII 1 (85) (jul.-sep.), pp. 77-97, México, El Colegio de México.
1976 *Educación y radicalismo en México*, México, Secretaría de Educación Pública. «SepSetentas, 287 y 288.»

CADENAS ARIAS VDA. de BUENDÍA, Carmen
1987 "El gobierno de la Revolución", memorias inéditas.

CAMACHO SANDOVAL, Salvador
1991 *Controversia educativa entre la ideología y la fe*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

CAMPUZANO MORA, Salvador
1987 "Memorias de un maestro rural federal", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 1.

CANO, Gabriela Ruth
1991 "Las mujeres en la Escuela Nacional de Altos Estudios, la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior (1910-1929)", informe final de investigación.

CARBÓ, Teresa
1982 *Los indígenas debatidos y legislados. La educación indígena en la Cámara de Diputados (1820-1969)*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
1984 *Educar desde la Cámara de Diputados*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

CARPIZO, Jorge
1979 *La Constitución Mexicana de 1917*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

CARR, Barry
1982 *El movimiento obrero y la política en México, 1910-1929*, México, Era.

Cartilla de higiene
1928 *Cartilla de higiene escrita especialmente para la población indígena*, México, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación. Biblioteca del Maestro Rural Mexicano.

La Casa
1927 *La Casa del Estudiante Indígena*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

Las casas
1923 *Las casas del pueblo*, México, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación.

CASTELLANOS, Abraham
1913 *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*, México, Imprenta Vda. de Ch. Bouret.

CASTILLO, Isidro
1965 *México y su revolución educativa*, México, Pax México.
1982 *La educación permanente en México*, México, Gobierno del Estado de Michoacán.

COCKCROFT, James D.
1967 "El maestro de primaria en la Revolución Mexicana", en *Historia*

Mexicana, XVI:4(64) (abr.-jun.), pp. 565-587, México, El Colegio de México.

1971 *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Colección de Leyes

1922-1933 *Colección de Leyes y Disposición sobre Instrucción Pública*, Chihuahua, Gobierno del Estado.

1917 *Colección de leyes, decretos y circulación*, Durango, Departamento de Talleres Gráficos.

COOK, Katherine M.

1931 *La Casa del Pueblo*, México, s.e.

1932 *The House of the People: An account of Mexico's new school of action*, Washington, D.C.

CÓRDOVA, Arnaldo

1973 *Ideología de la Revolución mexicana*, México, Era.

1989 *La Revolución y el Estado en México*, México, Era.

CORTÉS RAMÍREZ, Noemí

1991 "Elena Torres Cuellar: revolucionaria, femenista y educadora mexicana (1893-1970)", tesis para obtener el título de licenciada en historia.

COSÍO VILLEGAS, Daniel

1947 *La crisis de México*, Santiago, Del Pacífico.

1949 *Extremos de América*, México, Tezontle.

1986 *Memorias*, México, Secretaría de Educación Pública, Lecturas Mexicanas, 55.

COUTURIER BOORSTEIN, Edith

1976 *La hacienda de Hueyapan 1550-1936*, México, Secretaría de Educación Pública.

CUÉLLAR ABAROA, Crisanto

1975 *La Revolución en el Estado de Tlaxcala*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

CUMBERLAND, Charles E.

1980 *La Revolución mexicana.Los años constitucionalistas*, México, Fondo de Cultura Económica.

1981 *Madero y la Revolución mexicana*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Los cursos de invierno

1922 *Los cursos de invierno*, México, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación.

CRUZ CRUZ, Florencio

1987 "Surgimiento de la escuela rural en la Sierra Juárez", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 5.

DE LA FUENTE, Julio

1940 "Ocho años de experiencia en el medio rural", en *Revista Mexicana de Educación*, I, agosto, núms. 57 y 67.

Educación, antropología y desarrollo de la Comunidad, México, Instituto Nacional Indigenista.

DE LA PEÑA, Sergio

1976 *La formación del capitalismo en México*, México, Siglo Veintiuno Editores.

DE LA LUZ MENA, José

1926 *Escuela racionalista: de las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, Jalapa, Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado.

1941 *La Escuela socialista, su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*, México, Antonio Sola 11.

DE LOS REYES, Aurelio

en prensa "Bajo el cielo de México", s.p.i.

DE MARIA Y CAMPOS, Armando

1956 *El teatro de género chico en la Revolución mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

1957 *El teatro de género dramático en la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución, Mexicana, Talleres Gráficos de la Nación.

Diario de Debates

1917 *Diario de Debates del Congreso Constituyente*, México, 2 t.

1985 *Diario de Debates del Congreso Constituyente; los históricos debates de la Constitución de 1916-1917*, México, Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, LII Legislatura, 2 t.

DILLON, E. J.

[1922] *President Obregon a World Reformer*, Londres, Jutchinson.

DILLON, Richard H.

1956 "Del rancho a la presidencia", en *Historia Mexicana*, VI:2(22) (oct.-dic.), pp 256-269, México, E l Colegio de México.

DULLES, John W.F.

1985 *Ayer en México. Una crónica de la Revolución Mexicana (1919-1936)*, México, Fondo de Cultura Económica.

EDUARDA NIEVES, Alfonso
1989 *La vida de una maestra rural.* (Memorias inéditas)

El esfuerzo educativo
[1928] *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles*, México, Secretaría de Educación Pública, 2 t.

El libro
1922-1934 *El libro y el pueblo*, México, Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública.

El Maestro
1921 *El Maestro. Revista de Cultura Nacional.* I(abr.), México, Universidad Nacional, Talleres Gráficos de la Nación.
El maestro, México, Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública.

Los maestros
1987 *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, 5 t.

El maestro rural
(1931-1939) *El maestro rural*, México, Secretaría de Educación Pública.

El movimiento educativo
1922 *El movimiento educativo en México*, México, Universidad Nacional de México.

El papel
1925 *El papel de la Escuela de la Acción en la República*, México, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación.

El sistema de escuelas
1927 *El sistema de escuelas rurales, en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

ELÍAS CALLES, Plutarco
1950 *Tierra y libros para todos. Programa de gobierno*, en Instituto Mexicano de Investigaciones Económicas. *La cuestión de la tierra (1910-1911)*, vol. 4, pp. 145-152, México, Botas.

La escuela de acción
1925 *La escuela de acción en los centros nocturnos*, s.p.i.

La escuela rural
1927 *La escuela rural*, México, Secretaría de Educación Pública.

Las escuelas de pintura

1926 *Las escuelas de pintura al aire libre*, México, Cultura, Secretaría de Educación Pública, 167 pp.

ESPINOSA, Crispín

1915 *Efemérides guanajuatenses*, Guanajuato, Imprenta y Encuadernación.

FARÍAS, Héctor

1917 *Nemesio García Naranjo: Mexico's Minister of Education 1913-1914*, tesis doctoral pera la North-Western University, Ann Arbor, Michigan, University Microfilms.

FELL, Claude

1976 *Ecrits oubliés. Correspondence José Vasconcelos, Alfonso Reyes*, México, IFAL.

1980 *La influencia soviética en la educación mexicana (1920-1921)*, México, Movimiento.

1989 *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

FERRER GUARDIA, Francisco

1976 *La escuela moderna*, España, Jucar.

FUENTE, Julio de la

1940 "Ocho años de experiencia en el medio rural", en *Revista Mexicana de Educación*, I, agosto.

FUENTES, Benjamín

1986 *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, Biblioteca Pedagógica.

GALVÁN, Luz Elena

1988 "Soledad compartida: una historia de maestros, 1908-1910", tesis de doctorado de la Universidad Iberoamericana.

GÁLVEZ, José

1923 *Proyecto para la organización de las Misiones Federales de Educación*, México, Imprenta de la Cámara de Diputados.

GAMIO, Manuel

1982 *Forjando patria*, México, Porrúa.

GARCÍA GARCÍA, Raúl

1980 *Apuntes para la historia de la educación en Tamaulipas*. Ciudad Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

GARCÍA GONZÁLEZ, Paula

1987 "La escuela rural, visión emancipadora del pueblo" en *Los maestros y la cultura nacional,* México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 4.

GARCÍA NARANJO, Nemesio

[s.f.] *Memorias,* [s.p.i.] vols.1-10.

1914 *Discurso pronunciado por .... en las aperturas de los cursos universitarios y de la Escuela Nacional Preparatoria los días 4 y 16 de febrero de 1914,* México, Museo de Arqueología.

GARRIDO, Felipe

1982 "Ulises y Prometeo, Vasconcelos y las prensas universitarias", en *Revista de la Universidad Nacional,* XXVIII, núm. 18.

GASTELUM, Bernardo

1924 *Discurso en las inauguraciones de la estación de radio de la Secretaría de Educación Pública,* México, Cultura.

1966 *La revolución mexicana: Interpretación de un espíritu,* México, Porrúa.

GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés

1957 "El porfiriato: la vida social", en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México,* México, Hermes.

GUERRA, François-Xavier

1985 *Le Méxique de l'ancien régime a la Révolution,* París, Publications de la Sorbonne, Éditions L'Harmattan. 2 t.

1988 *México: del Antiguo Régimen a la Revolución,* México, Fondo de Cultura Económica.

Los hacendados

1929 *Los hacendados, los líderes y los pueblos,* México, Silabario de la Secretaría de Educación Pública.

HALE, Charles A.

1991 *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX,* México, Vuelta.

HALL, Linda B.

1985 "Álvaro Obregón. Poder y revolución", en *México.1991-1920,* México, Fondo de Cultura Económica.

HART, John M.

1974 *Los anarquistas mexicanos 1860-1900,* México, Secretaría de Educación Pública, «SepSetentas, 121».

HEATH, Shirley Brice

1972 *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, México, Instituto Nacional Indigenista.

HERNÁNDEZ GÓMEZ, Felipe

1987 "El maestro rural en las comunidades indígenas", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol 2.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Claudio

1987 "El trabajo de un maestro rural", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 3.

HERNÁNDEZ LUNA, Juan

1967 "Don Gregorio Torres Quintero y el monopolio de los libros de texto", en el suplemento de *El Nacional*, 17 de septiembre.

HERNÁNDEZ PAREDES, Enrique

[1987] "Los maestros y la cultura nacional", memorias inéditas.

HERRERA MORENO, Enrique

1923 *Historia de la edcuación secundaria en el Estado de Veracruz*, Jalapa, Enríquez, Gobierno del Estado.

Historia de la educación

1981 *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.

HUGHES, Lloyd H.

1951 *Las misiones culturales mexicanas y su programa*, París, UNESCO.

IDUARTE, Andrés

1985 *Un niño en la Revolución de México*, Villahermosa, Gobierno del Estado de Tabasco.

Informe

1912 *Informe rendido por Flavio Guillén ante la XXVIII Legislatura*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

1913 *Informe rendido por el C. Gobernador Interino del Estado, General Bernardo A.Z. Palafox, ante la XXVIII Legislatura del mismo, el 16 de septiembre de 1913*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Imprenta del Gobierno del Estado.

1916 *Informe que rinde a la Secretaría del Estado, el comandante militar del Estado de Chiapas, Blas Corral. Tuxtla Gutiérrez, Chis.*, Tuxtla Gutiérrez, Oficina de Información y Propaganda del Gobierno del Estado.

Informe que rinde ante el C. Primer Jefe del Ejército Constitucionalista encargado del Poder Ejecutivo de la Nación el ciudadano Joaquín Muriel,

gobernador y comandante militar del Estado de Campeche, Campeche, Imprenta del Gobierno del Estado.

1917 *Informe del gobernador interino del Estado, Cesareo Castro, ante la XXIII Legislatura*, Puebla, Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios.

Informe que rinde el general Brigadier Alfredo Breceda, gobernador provisional del estado libre y soberano de San Luis Potosí de las labores llevadas a cabo por el gobierno durante todo el periodo por Constitucional a la XXV Legislatura del mismo, San Luis Potosí, Talleres de la Escuela Industrial Militar.

1917-1919 *Informe sobre la gestión gubernatura de Juan Jiménez Méndez en el Estado de Oaxaca*, Oaxaca de Juárez, Oaxaca.

1918 *Informe que rinde el C. General Plutarco Elías Calles, gobernador Constitucional del Estado de Sonora, ante la XXIV H. Legislatura del mismo acerca de sus gestiones durante el periodo comprendido entre el 1 de abril al 16 de septiembre de 1918*, Hermosillo.

1919 *Informe que el profesor Don Andrés Osuna, gobernador provisional del Estado libre y soberano de Tamaulipas rinde al pueblo tamaulipeco de su gestión oficial comprendida en el periodo del 20 de mayo de 1918 al 31 de agosto de 1919*, Ciudad Victoria, Imprenta del Estado.

1920 *Juan Jiménez Méndez. Informe sobre su gestión gubernamental en el Estado de Oaxaca 1917-1919*, Oaxaca de Juárez.

1922 *Informe que rinde el gobernador del Estado General de División Tiburcio Fernández Ruíz ante la H. XXIX Legislatura del mismo nombre al abrir está su 1er. periodo de sesiones ordinarias Tuxtla Gutiérrez*, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del Estado.

Informe rendido por el gobernador Abundio Gómez, Toluca, Talleres Gráficos de la Escuela de Artes y Oficios.

1924 *Informe administrativo leído por el C. Gral. Julián Malo Juvera Gobernador Constitucional Interino del Estado ante la H. XXVI Legislatura de la misma, correspondiente al segundo año de su ejercicio legal el 14 de septiembre de 1924 y contestación del C. Presidente de la Camara*, Querétaro, Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado.

1928 *Informe que rinde el C. Silvestre Pavón Silva Gobernador Constitucional del Estado libre y soberano de Campeche ante la H. XXXI Legislatura Social durante el periodo de 16 de septiembre de 1927 a 7 de agosto de 1928*, México, Talleres Tipográficos de S. López Hnos. B. Domínguez.

1929 *Informe que rinde el gobernador Constitucional Aarón Saénz al honorable Congreso del Estado sobre su labor administrativa de 1928 a 1929*, Nuevo León.

1931 *Informe que rinde el C. Gral. Román Yocupicio, Gobernador Constitucional del Estado de Sonora, al H. Congreso del Estado sobre la labor administrativa comprendida del 1 de abril al 15 de sep. de 1931*, Hermosillo, Imprenta Cruz Gálvez.

Informes

1911 *Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria por las Delegaciones de los Estados, del Distrito Federal y Territorios en septiembre*

de 1910 al celebrar el primer centenario de la independencia mexicana, publicados por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción

1986 *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana,* México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito.

1987 *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes,* México, Secretaría de Educación Pública.

KATZ, Friedrich

1974 "Labour Conditions on Haciendas in Porfirian Mexico: Some Trends and Tendencies", en *The Hispanic American Historical Review,* año LIV, núm. 2, pp.1-47.

1982 *La guerra secreta en México,* México, Era, 2 t.

KNELLER F., George

1951 *The Educators of the Mexican Nation,* Nueva York, Columbia University.

KNIGHT, Alan

1986 *The Mexican Revolution,* Cambridge, Cambridge University.

1989 "Los intelectuales en la Revolución Mexicana", en *Revista Mexicana de Sociología,* México, Universidad Nacional Autónoma de México, año LI, núm. 2.

KRAUZE, Enrique

1976 *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana,* México, Siglo Veintiuno Editores.

1977 *La reconstrucción económica,* México, El Colegio de México. «Historia de la Revolución Mexicana, t. 10».

1985 *Caudillos culturales en la Revolución mexicana,* México, Secretaria de Educación Pública.

KRAUZE, Enrique, Jean MEYER y Cayetano REYES

1977 *La reconstrucción económica, historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1924-1928,* México, El Colegio de México.

LARROYO, Francisco

1967 *Historia comparada de la educación en México,* México, Porrúa.

LATAPÍ SARRE, Pablo

1995 "Federalismo en la legislación educativa", en *Crónica Legislativa,* Órgano de Información de la LVI Legislatura, México, H. Cámara de Diputados, año IV, nueva época, núm. 2, abril-mayo. pp. 23-39.

Ley de Educación Primaria

1918 *Ley de Educación Primaria,* Mérida, Talleres "Pluma y Lápiz".

Ley de instrucción pública

1916 *Ley de instrucción pública para la enseñanza primaria. Chihuahua,* s.e.

Ley Orgánica

1922 *Ley Orgánica de la Dirección de Educación Pública del Estado,* Toluca, Talleres Gráficos de la Escuela Industrial de Artes y Oficios.

Ley orgánica del Estado de Puebla

1921 *Ley orgánica del Estado de Puebla,* Puebla, Imprenta del gobierno del estado.

LEÓN L., Luis

1960 "El presidente Calles", en *Historia Mexicana,* x:2(38) (oct.-dic.), pp. 320-331, México, El Colegio de México.

LLINAS ÁLVAREZ, Édgar

1978 *Revolución, educación y mexicanidad,* México, Universidad Nacional Autónoma de México.

1984 "De la escuela racionalista a la educación socialista en México". *Cuadernos Americanos,* CCLIII, 2 mar.-abr., 115-128.

LOAEZA TOVAR, María Soledad

1988 *Clases medias y política en México; la querella escolar,* 1959-1963, México, Centro de Estudios Internacionales-El Colegio de México, 427 pp.

LOMBARDO TOLEDANO, Vicente

1924 *El problema de la educación en México,* México, Cultura.

1973 *El problema del indio,* México, Secretaría de Educación Pública, «SepSetentas, 114».

LOYO, Engracia

1984 "Lectura para el pueblo, 1921-1940", en *Historia Mexicana,* XXXIII:3 (131) (ene.-mar.), pp. 298-345, México, El Colegio de México.

1985 *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano,* México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, Biblioteca Pedagógica.

LUNA ARROYO, Antonio

1931 *El problema de la educación pública en México,* s.p.i.

1934 *La obra educativa de Narciso Bassols,* México, Patria

LUNA HERNÁNDEZ, Antonio

1987 "Mi huella educativa en el tiempo", en *Los maestros y la cultura nacional,* México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 3.

MACHORRO NARVÁEZ, Paulino

1916 *La enseñanza rural en México,* México, Imprenta de Manuel León.

MAC NAUGHT, Enriqueta

[1987] "Un homenaje al maestro de la escuela rural mexicana", memorias inéditas.

MACÍAS, Carlos

1988 *Plutarco Elías Calles. Pensamiento político y social. Antología (1913-1936)*, México, Fondo de Cultura Económica, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, FAPEC y FT.

1991 *Plutarco Elías Calles, correspondencia personal (1919-1945)*, México, Instituto Sonorense de Cultura. Gobierno del Estado de Sonora, FAPEC y FT, Fondo de Cultura Económica.

Los maestros

1987 *Los maestros y la cultura nacional*, México, Museo Nacional de Culturas Populares, Secretaría de Educación Pública. 5 vols.

Manual de Historia

1988 *Manual de Historia del México Contemporáneo (1917-1940)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988 (coordinadora: Alejandra Lajous).

MANZANO, Teodomiro

1950 *Historia de la educación primaria en el Estado de Hidalgo*, México, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.

MARTÍNEZ ALARCÓN, Juana

1986 *San Cristóbal: un ingenio y sus trabajadores 1896-1934*, Xalapa, Universidad Veracruzana, «Historia veracruzana, 2».

MARTÍNEZ ASSAD, Carlos

1979 *El laboratorio de la revolución: el Tabasco garridista*, México, Siglo Veintiuno Editores.

1985 *En el país de autonomía*, México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, Biblioteca Pedagógica.

1986 *Los lunes rojos. La educación racionalista*, México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, Biblioteca Pedagógica.

MARTÍNEZ BARROSO, Alfredo

1987 "Maestro y escuela rural, 1920-1952", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública. Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 5.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro

1973 "La educación elemental en el porfiriato", en *Historia Mexicana*, XXII:4 (88) (abr.-jun.), pp. 514-552, México, El Colegio de México.

MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Víctor Manuel

1985 *La Revolución en Oaxaca (1900-1930). La educación en Oaxaca. Los años veinte*, Oaxaca, Instituto de Administración Pública.

MATUTE, Álvaro

1981 "La política educativa de José Vasconcelos", en *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica.

1988 *La carrera del caudillo*, México, El Colegio de México, *Historia de la Revolución Mexicana*, núm. 8.

MEDIN, Tzvi

1982 *El minimato presidencial. Historia política del maximato (1928-1935)*, México, Era, «Problemas de México».

1985 *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Memoria de Gobierno

1934 *Memoria de Gobierno del Estado de Veracruz*, Jalapa.

Memoria de Tabasco

1929 *Memoria de Tabasco*, s.p.i.

Memoria

1931 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1932 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1933 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1926 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1926*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1930 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1930*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

MÉNDEZ BRAVO, Alberto

1929 *La escuela rural mexicana*. Santiago, Chile.

MENESES MORALES, Ernesto

1983 *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, México, Centro de Estudios Educativos.

1986 *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos.

MESA ANDRACA, Manuel

1932 "Las escuelas centrales agrícolas", en *El Maestro Rural*, t. II, núm. 6, 15 octubre.

MEYER, Jean

1974 *La Cristiada*, México, Siglo Veintiuno Editores.

MEYER, Jean, Enrique Krauze y Cayetano Reyes
1981 *Estado y sociedad con Calles*, México, El Colegio de México. «Historia de la Revolución Mexicana, núm. 11».

MEYER, Lorenzo
1976 "El primer tramo del camino", en *Historia General de México*, México, El Colegio de México, t. 4.

MEYER, Michael C.
1983 *Huerta. Un retrato político*, México, Domés.

MEYER, Michael C. y William L. Sherman
1983 *The Course of Mexican History*, Oxford University Press.

México Indígena
1978 *México Indígena*, núm. 17, año III, jul-ago, México, Instituto Nacional Indigenista.

MICHEL PIMIENTA, Zenaido
1960 *Episodios de historia de la educación en Jalisco*. Guadalajara, s.e.

MIÑANO GARCÍA, Max H.
1945 *La educación rural en México*, México, Secretaría de Educación Pública.

Las misiones culturales
1928 *Las misiones culturales en 1927; las escuelas normales rurales*, México, Secretaría de Educación Pública.
1933 *Las misiones culturales 1932-1933*, México, Secretaría de Educación Pública

MONROY HUITRÓN, Guadalupe
1973 *Política educativa de la Revolución. (1910-1940)*, México, Secretaría de Educación Pública. «SepSetentas, 203».

MONSIVÁIS, Carlos
1976-1981 "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en *Historia General de México*, México, El Colegio de México, t. III

MORALES JIMÉNEZ, Alberto
1987 *Los maestros en la revolución mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

MOTTS, Irene Elena
1973 *La vida en la Ciudad de México en las primeras décadas del siglo XX*, México, Porrúa.

MYERS CHARLES, Nash
1965 *Educative and National Development in Mexico,* Nueva Jersey, Princeton University.

NAVARRO ARIAS, Santiago
1934 *Las Misiones Culturales: reflexiones de un misionero,* México, s.p.i.

NAVARRO BALARDÍ, Hugo
1969 *La Revolución Mexicana y su proceso evolutivo,* México, Empresas Editoriales.

NICKEL J., Herbert
1989 *Paternalismo y economía moral en las haciendas mexicanas del porfiriato,* México, Universidad Iberoamericana.

Noticia estadística...
1925 *Noticia estadística sobre la educación pública en México. Correspondiente al año de 1925,* México, Talleres Gráficos de la Nación.
1926 *Noticia estadística sobre la educación pública en México. Correspondiente al año de 1926,* México, Talleres Gráficos de la Nación.
1928 *Noticia estadística sobre la educación pública de México. Correspondiente al año de 1926,* México, Talleres Gráficos de la Nación.
1929 *Noticia estadística sobre la educación pública en México. Correspondiente al año de 1927,* México, Talleres Gráficos de la Nación.

OBREGÓN, Álvaro
Discursos, México, Biblioteca de la Dirección General de Educación Militar.

OCHOA CAMPOS, Moisés
1968 *Reseña histórica del periodismo mexicano,* México, Porrúa.

ONTIVEROS GARCÍA, Ana María
1987 "Remembranza de mi vida como maestra rural", en *Los maestros y la cultura nacional,* México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 4.

OSUNA, Andrés
1910 *Elementos de sicología y pedagogía,* Nashville, Eenn, vol. 1, 316 pp.
1943 *Por la escuela y por la patria. Autobiografía,* México, Casa Unida de Publicaciones.

PACHECO CRUZ, Santiago
1953 *Recuerdos de la propaganda Constitucionalista en Yucatán, en una semblanza de la vida, actuación y asesinato del gobernador, Felipe Carrillo Puerto. Apuntes históricos,* Mérida, s.e.

PALAVICINI, Félix

1937 *Mi vida revolucionaria,* México, Botas.

1938 *Historia de la Constitución de 1917,* México, s.p.i. 2 vols.

s./f. *Problemas de educación,* Valencia, Sempere y Cía.

PALACIOS, Guillermo

1973 "Calles y la idea oficial de la Revolución Mexicana", *Historia Mexicana,* XXII:3(87) (ene.-mar.), pp. 261-278.

PANI, Alberto

1912 *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado por vías de información al C. Ministro del Ramo por el Ing. Alberto J. Pani Subsecretario de Educación Pública y Bellas Artes,* México, Müller, Hnos.

1918 *Una encuesta sobre educación popular,* México, Dirección de Talleres Gráficos del Poder Ejecutivo Federal.

1936 *Mi contribución al nuevo régimen (1910-1933),* México.

PAOLI, Francisco y Enrique Montalvo

1977 *El socialismo olvidado de Yucatán, elementos para la reinterpretación de la revolución mexicana,* México, Siglo Veintiuno Editores

1982 *Yucatán y los orígenes del nuevo estado mexicano, gobierno de Salvador Alvarado 1915-1918,* México, Era, «Problemas de México».

PÉREZ PALACIOS, Septimio

1987 "Mi labor en el sector educativo", en *Los maestros y la cultura nacional,* México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 5.

PÉREZ VDA. DE PIMENTEL, Aurelia

1987 "Cincuenta años de agonía en la Escuela Rural Mexicana" en *Los maestros y la cultura nacional,* México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 1.

PONCE DE LEÓN, Soledad

1987 "Recordar es vivir", en *Los maestros y la cultura nacional,* México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 1.

"Plan de trabajo"

1937 "Plan de trabajo de las misiones culturales en las comunidades indígenas", *Revista de Educación,* México, ago., DAPP.

PRESLEY, James

1963 "Mexican view on rural education 1900-1910", *The American,* 20. 1(jul.).

Proyecto para la organización
1972 *Proyecto para la organización de los cursos de invierno*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

PUIG CASAURANC, José Manuel
s.p.i. *La cosecha y la siembra.*
1926 *La educación pública a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México, Secretaría de Educación Pública.
1927 "La educación y el problema religioso", en *Miscelánea de Educación Pública*, núm. 12, fol. 3: "La educación y el problema religioso".

QUINTANILLA, Susana
1985 *La educación en la utopía moderna siglo XIX*, México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, Biblioteca Pedagógica.
1990 "El Ateneo de la Juventud: trayectoria de una generación". Tesis de doctorado, Colegio de Pedagogía F. F. y L., Universidad Nacional Autónoma de México.

QUIRK, Robert E.
1970 *The Mexican Revolution*, Nueva York.

RAAT, William
1975 *El positivismo durante el Porfiriato*, México, Secretaría de Educación Pública, «SepSetentas, 228».

RABY, David L.
1968 "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", en *Historia Mexicana* XVIII:1 (69) (jul.-sep.), pp. 190-226, México, El Colegio de México.
1974 *Educación y revolución social en México*, México, Secretaría de Educación Pública. «SepSetentas, 141».
1989 "Ideología y construcción del Estado; la función política de la educación rural en México. 1921-1935", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, año LI, núm 2, abril-junio.

RAMÍREZ, Rafael
1929 *El sembrador. Libro de lectura para las escuelas rurales, primero a quinto*, México, Herrera Hermanos.
1968 *Obras completas*, México: Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, Biblioteca del Maestro Veracruzano, t. 1-10.
1976 *La Escuela Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, «SepSetentas, 290».

RAMÍREZ RAMÍREZ, Guillermo
1987 "Mis experiencias en el Estado de Oaxaca", en *Los maestros y la*

cultura nacional, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 5.

RAMOS, Samuel

1941 *Veinte años de educación en México*, en *Obras Completas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 2.

Reglamento de Educación

1927 *Reglamento de Educación del Estado de Sinaloa*, Sinaloa, Imprenta del Gobierno del Estado.

RICHMOND, Douglas W.

1986 *La lucha nacionalista de Venustiano Carranza*, México, Fondo de Cultura Económica.

RIVERO y MARTÍNEZ, Salvador

1982 *Entropía, calor humano de una ciudad, México, 1920-1930*, México, Porrúa.

ROBLEDO SANTIAGO, Édgar

1987 "El maestro rural en la historia de la educación mexicana", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 5.

RODRÍGUEZ ZAVALA, Claudio

1987 "Los maestros y la educación nacional", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 5.

ROJAS, Beatriz

1981 *La destrucción de la hacienda en Aguascalientes (1910-1931)*, Michoacán, El Colegio de Michoacán.

ROMERO FLORES, Jesús

1917 *La obra cultural de la revolución y memoria de los trabajos realizados en el ramo de instrucción pública durante el periodo preconstitucional en el Estado de Michoacán*, Morelia, Imprenta del Gobierno en la Escuela de Artes.

1946 *Historia de Michoacán*, México, Claridad.

1950 *Historia de la educación en Michoacán*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

ROMERO LÓPEZ, Ana Laura

1985 "Preámbulo de una reforma educacional. (Estado de Veracruz, 1914-1920)", tesis de licenciatura en ciencias sociales, Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Ross Stanley, R.
1955 *Francisco I. Madero: Apostle of Democracy*, Nueva York.

Rosser, Harry Edwin
1970 "Beyond Revolution: The Social Concern of Moises Sáenz, Mexican Educator (1888-1941)". (Doctoral dissertation. The American University, Washington) Ann Arbor: Michigan University Microfilms.

Ruiz, Ramón Eduardo
1977 *México 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
1978 *La revolución mexicana y el movimiento obrero (1911-1923)*, México, Era.

Ruiz Castañeda, Ma. del Carmen
1974 *El periodismo en México*, México, Tradición.

Ruiz Castillo, Francisca
1987 "El despertar de la escuela rural", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 1.

Ruiz Gaytán de San Vicente, Beatriz
"Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios", en *Historia Mexicana*, xvi:4(64) (abr.-jun.), pp. 541-564, México, El Colegio de México.

Sáenz, Moisés
1923 "Para qué educamos a nuestros hijos", en *Educación II*, núm. 6, octubre, México, Talleres Gráficos de la Nación.
1927 *Escuelas federales en la Sierra de Puebla*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
1928 *La educación rural en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
1928 *Reseña de la educación pública en México en 1927*, México.
1936 *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Lima, El Gil.
1939 *México íntegro*, Lima, Imprenta Torres Aguirre.
1982 *México íntegro*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sáenz, Moisés y Herbert Prestley
1926 *Some mexican problems*, Lectures on the Harris Foundation. Chicago, The University of Chicago Press.

Sánchez, George
1936 *Mexico: Revolution by Education*, Nueva York, Viking Press.

SCHMIDT, Henry C.
1978 *The Roots of Lo Mexicano: Self and Society in Mexican Thought, 1900-1934*, Texas, College Slatin, Texas and Renwisty Press.

Secretaría de Educación Pública
1922-1931 *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
1925 *El papel social del maestro rural.* t. III. núm. 18, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación.
1926 *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días.* Prólogo de J.M. Puig Cassauranc, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación, 505 p.
1927 *Las escuelas al aire libre en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
1928 *El esfuerzo educativo en México, la obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles*, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública [s.p.i]
1929 *La educación rural en México*, México, Secretaría de Educación Pública.
1926 *What Mr. Dewey Thinks of the Educational Politics of Mexico?*, México, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación.

Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes
1913 *La instrucción rudimentaria en la república.* Estudio presentado en el 1er. Congreso Científico Mexicano, por el profesor Gregorio Torres Quintero, jefe de la sección de Instrucción Rudimentaria en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, México.

SERNA LEAL, Donaciano
1987 "Nura Mexe", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 2.

SIERRA, Justo
1948 *Discursos, obras completas del maestro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México. 5 t.
1948 *La educación nacional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Santiago A.
1973 *Las Misiones Culturales*, México, Secretaría de Educación Pública, «SepSetentas, 113».

SKIRIUS, J.
1978 *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*, México, Siglo Veintiuno Editores.

STANLEY, Joseph W.

1948 *La Casa del Pueblo, Mexico's Experiment in Rural Education*, Stanford, Stanford University.

STAPLES, Anne

1985 *Educar: panacea del México independiente*, México, Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica.

TANNENBAUM, Frank

1923 *Peace by Revolution. An interpretation of Mexico*, Nueva York, Columbia University Press.

TARACENA, Alfonso

1959 *Labor social del presidente Madero*, Saltillo.

TEJERA, Humberto

1963 *Crónica de la escuela rural mexicana*, México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

TOBLER, Hans Werner

1994 *La Revolución mexicana; transformación social y cambio político, 1876-1940*, México, Alianza

TORRES, Elena

1964 *Fragmentos*, México, Editora de Libros.

TORRES BODET, Jaime

1966 *Años contra el tiempo: memorias*, México, Porrúa.

1981 *Memorias*, México, Porrúa. 2 vols.

TORRES QUINTERO, Gregorio

1901 "Culpable abandono de las escuelas rurales", *La Enseñanza Primaria*, 1, núm. 8.

1912 *Informe sobre las escuelas de instrucción rudimentaria... presentado en la tercera reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria*, México, Imprenta I. Escalante.

1913 *La instrucción rudimentaria en la república*, México.

1921 *Las escuelas municipales de la ciudad de México. Estado que guarda y sugerencias para su mejoramiento. Informe presentado al presidente municipal*, México (manuscrito).

1925 *La escuela de acción y el método de proyectos*, México, Secretaría de Educación Pública.

TORRES SEPTIÉN, Valentina

En prensa *La educación privada en México (1903-1976).*

TURRUBIATES, Paulina

1987 "Los maestros y la cultura nacional", memorias inéditas.

ULLOA ORTIZ, Berta
1983 *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1914-1917: La Constitución de 1917*, México, El Colegio de México.

URQUIZO, Francisco Luis
1984 *Tropa vieja*, México, Fondo de Cultura Económica. «Lecturas Mexicanas».

VASCONCELOS, José
1938 *El desastre*, México, Botas.
1938 *La tormenta*, México, Botas.
1950 *Discursos*, México, Botas.
1981 *Textos sobre educación*, México, Secretaría de Educación Pública, «SepSetentas, 8».

VASCONCELOS, José y Manuel Gamio
1926 *Aspects of Mexican Civilization* (lectures on the Harris Foundation, Chicago, The University of Chicago Press, 193 pp.

VAUGHAN, Mary K.
1980 *Estado, clases sociales y educación en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 2 t.
1991 "Ideological Changes in Mexican Educational Policy Programs and Texts, 1920-1940", en *Los intelectuales y el poder en México*. México, El Colegio de México. UCLA, University of California, Los Ángeles.

VÁZQUEZ ANDRADE, Manuel
1933 *Fermín. Libro de lectura mexicano de Diego Rivera*, México, Secretaría de Educación Pública.

VÁZQUEZ de KNAUTH, Josefina
1970 *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

VÁZQUEZ GÓMEZ, Francisco
1933 *Memorias políticas; 1909-1913*, México, Mundial.

VÁZQUEZ SANTA ANNA, Higinio
1923 *Segundo Congreso Nacional de Maestros reunido en la capital de la República en los días del 15 al 28 del mes de ... , de 1920*, Querétaro, Talleres Tipográficos del Gobierno.

VELÁZQUEZ BRINGAS, Esperanza
1927 *Méjico ante el mundo. Ideología del presidente Plutarco Elías Calles*, Barcelona, Cervantes.

VERA ESTAÑOL, Jorge
1957 *La revolución mexicana. Orígenes y resultados*, México, Porrúa.

VIDAL LOYA, Eduardo
1987 "Experiencias de un maestro rural", en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 1.

VILLANEDA, Alicia
1994 *Juana Belén Gutiérrez de Mendoza*, México, DEMAC.

VILLARELLO VÉLEZ, Ildefonso
1970 *Historia de la Revolución Mexicana en Coahuila*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

VIVAS ROMERO, David
1932 *El niño proletario*. Libro de lectura para el segundo año de educación primaria elemental, Mérida, Imprenta Linotipia.

WALLACE, James
1991 *Liberal Journalism and American Education (1914-1940)*, New Bruswick, Ruthers University Press.

WHETTEN, Nathan
1948 *Rural Mexico*, Chicago, University of Chicago Press.

WILKIE, James W.
1967 *The Mexican Revolution. Federal expenditure and social change since 1910*, Berkeley, University of California Press.
1978 *La Revolución Mexicana, 1910-1976; gasto federal y cambio social*, México, Fondo de Cultura Económica.

YANKELEVICH, Pablo
1985 *La educación socialista en Jalisco*, Jalisco, Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco.

ZAVALA, Ricardo J.
1977 *Calles, el Presidente México*, México, Nuestro Tiempo.

ZEBADÚA, Emilio
1994 *Banqueros y revolucionarios: la soberanía financiera de México, 1914-1929*, México, Fondo de Cultura Económica, Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas.

ÍNDICE ANALÍTICO

F

G

O

P

Q

R

Gobiernos revolucionarios y educación
popular en México, 1911-1928
se terminó de imprimir en agosto de 2003
en los talleres de La Impresora Azteca, S.A. de C.V.,
San Marcos 102-16, col. Tlalpan, 14000 México, D.F.
Se imprimieron 1 000 ejemplares
más sobrantes para reposición.

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

Gobiernos revolucionarios se ocupa de los retos que enfrentaron los educadores del México revolucionario, entre 1911 y 1928, para llevar la educación escolar a una población mayoritariamente campesina, analfabeta, conformada, en buena parte, por grupo étnicos heterogéneos; se analizan las estrategias a las que recurrieron para intentar cumplir con esta tarea y el importante papel que la educación desempeñó en el esquema de los gobernantes, en especial de los sonorenses, como respuesta al reclamo de un pueblo que se había levantado en armas y como medio de lograr una sociedad más equilibrada, de legitimar su poder e integrar una nación. En esta obra se entretejen varias líneas de investigación, entre ellas, una de las tantas que se siguen sobre las comunidades rurales y sus diversas reacciones de aceptación o resistencia a agencias y agentes ajenos a su vida y sus costumbres. Se relata también el esfuerzo de los maestros por dar vida a la escuela, de su respuesta a las circunstancias y del valor e inventiva para sortear numerosos obstáculos. Es, asimismo, la historia de una escuela que con frecuencia se convertía en el centro de la comunidad y relegaba el trabajo académico para responder a necesidades más apremiantes; la educación "para el presente", fuera de las aulas, en el huerto, en el taller, en el campo de juegos, en el teatro, en la aldea misma transformada en salón de clases. Va más allá de leyes, planes, reglamentos y estatutos. Recurre a testimonios personales para dar voz a algunos protagonistas: autoridades, maestros, padres de familia y alumnos; muestra una escuela poco apegada al modelo oficial, que a menudo fue resultado del esfuerzo conjunto de educadores y educandos.





EL COLEGIO DE MÉXICO